



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPgL

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO EU NA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO DOCENTE DO PROJETO MULHERES INSPIRADORAS:
UMA ANÁLISE DAS IDENTIDADES NA ESCRITA BIOGRÁFICA**

Vanessa Tavares de Matos

Brasília – DF
2020



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPgL

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO EU NA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO DOCENTE DO PROJETO MULHERES INSPIRADORAS:
UMA ANÁLISE DAS IDENTIDADES NA ESCRITA BIOGRÁFICA**

Vanessa Tavares de Matos

Dissertação 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 título de Mestrado em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Juliana de Freitas Dias

Brasília – DF

2020

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

Matos, Vanessa

MM433r Representações discursivas do eu na experiência de formação docente do Projeto Mulheres Inspiradoras: uma análise das identidades na escrita biográfica / Vanessa Matos; orientador Juliana de Freitas dias. -- Brasília, 2020
142 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística)
-- Universidade de Brasília, 2020.

1. Análise de Discurso Crítica. 2. Identidade docente. 3. Projeto Mulheres Inspiradoras. 4. Escrita biográfica. I. de Freitas dias, Juliana, orient. II. Título.

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO EU NA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
DOCENTE DO PROJETO MULHERES INSPIRADORAS: UMA ANÁLISE DAS
IDENTIDADES NA ESCRITA BIOGRÁFICA**

Vanessa Tavares de Matos

Dissertação 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 título de Mestra em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias – Orientador(a) / Presidente(a) (UnB/PPGL)

Profa. Dra. Maria Marlene da Silva – Membro efetivo externo (FUP/Unb)

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa – Membro efetivo interno (UnB/PPGL)

Profa. Dra. Francisca Cordélia de Oliveira – Membro suplente (UnB/PPGL)

[...]

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
E aprendi...*

Gonzaguinha – Caminhos do coração

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai, pelo dom da vida.

Ao Mestre Jesus, por Sua entrega de amor ao mundo.

Aos meus pais, Maria de Santana e Gaspar Vieira, por todo amor, carinho, dedicação e apoio aos meus sonhos e por terem movido em mim as lições mais valiosas da minha vida.

À minha professora e orientadora Juliana Dias, por compartilhar a sua sabedoria e por sempre me inspirar a ser alguém melhor; por todo amor, acolhimento e confiança, que tornou possível a minha chegada até aqui. E também por todas as contribuições valiosas a este trabalho. Meu eterno carinho e gratidão!

Às minhas amigas especiais Gina Vieira e Mayssara Reany, pela presença tão inspiradora e fortalecedora que são em minha vida; por compartilharem suas sabedorias, por todo amor, carinho e união ao longo desse percurso. Meu eterno carinho e gratidão!

Às professoras da banca examinadora, Maria Marlene da Silva, Rosineide Magalhães de Sousa e Francisca Cordélia Oliveira, por terem aceitado o convite e por agregarem seus conhecimentos a este trabalho.

Aos meus familiares que me apoiaram e me incentivaram a realizar os meus sonhos.

A todas as professoras do mestrado que tanto contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal: Maria Luíza Corôa, Viviane Vieira, Ormezinda Maria Ribeiro e Ana Beatriz Souza.

A todos os professores da graduação que também contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal e, em especial, aos professores queridos: Dionei Gomes, Márcia Niederauer, Rodrigo Albuquerque, Ana Adelina, Cibele Brandão, Marcus Lunguinho e Simone de Lima.

Aos amigos e colegas da disciplina de Estudo Dirigido em ADC: Ana Cláudia, Flávia, Leonardo Café, Débora, Chis, Franciene, e Cleidinaldo, pelas colaborações de estudo e pelo afeto dos encontros.

Aos colegas do grupo de orientação da professora Juliana Dias: Atauan, Kelma, Sila, Núbia Tupinambá e Gissele, pelas contribuições de estudo e pelo acolhimento.

Aos meus amigos de mais tempo Pollyana, pela fidelidade à nossa amizade, apesar das dificuldades; Priscila, pela amizade e companhia em momentos tão divertidos e alegres que marcaram esses dois anos; e Junio, pelo incentivo, pelos aprendizados e pela companhia divertida de sempre.

Às minhas novas amigas: Abigail, por compartilhar sua alegria, entusiasmo e o talento da sua voz; e Núbia Oliveira, pela convivência afetuosa, pelo cuidado e pelos aprendizados.

Aos amigos Euler e Murilo, pelas contribuições de estudo, pelas conversas enriquecedoras e pelo incentivo.

À Universidade de Brasília, que tanto me marcou e contribuiu para a minha formação e pelo incentivo através da assistência estudantil.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta dissertação apresenta o trabalho de investigação sobre o tema identidade docente, no contexto situado de formação continuada do Projeto Mulheres Inspiradoras – DF. O estudo é vinculado ao Grupo de Estudos de Educação Crítica e Autoria Criativa, coordenado pela Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias, e relacionado ao projeto de pesquisa “Identities na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica”. O trabalho é transdisciplinar, cujo marco teórico concentra-se nos fundamentos da Análise de Discurso Crítica, com base em Fairclough (2001; 2003) e em Chouliaraki e Fairclough (1999), em diálogo com estudos sobre identidade (HALL, 2014; SILVA, 2000; CASTELLS, 1999), com as contribuições teóricas da Educação Crítica e Engajada (FREIRE, 1967; GIROUX, 1997; HOOKS, 2013, 2006) e dos estudos antropológicos sobre (auto)educação e trabalho biográfico (BACH, 2012b, 2018, 2019). O objetivo geral do estudo é: investigar se/como a escrita biográfica contribui para a transformação de identidades, no contexto situado de formação docente do PMI. A investigação foi operacionalizada por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico discursivo (FLICK, 2009; DENZIN e LINCOLN, 2006; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003). O *corpus* de dados é formado por ‘cartas pessoais’, escritas pelas/os professoras/es participantes durante a formação docente do Projeto Mulheres Inspiradoras de 2017. As categorias linguístico-discursivas mais recorrentes e relevantes que elucidaram a questão investigada foram: avaliação, modalidade, escolhas lexicais, metáfora, relações semântico-gramaticais e representação de atores e eventos sociais. Os resultados apontaram que a escrita biográfica mobiliza a reflexividade e o agenciamento humano, contribuindo para a transformação identitária docente, numa perspectiva de emancipação individual para a coletiva.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica. Identidade docente. Projeto Mulheres Inspiradoras. Escrita biográfica.

ABSTRACT

This dissertation presents the research work on the theme of teacher identity, in the context of continuing education of the Mulheres Inspiradoras Project – DF. The study is linked to the Critical Education and Creative Authorship Study Group, coordinated by Profa. Dr. Juliana de Freitas Dias, and related to the research project “Identities in postmodernity, creative authorship and critical linguistic awareness”. The work is transdisciplinary, whose theoretical basis is concentrated on the foundations of Critical Discourse Analysis, based on Fairclough (2001; 2003) and Chouliaraki and Fairclough (1999), in dialogue with studies on identity (HALL, 2014; SILVA, 2000; CASTELLS, 1999), with the theoretical contributions of Critical and Engaged Education (FREIRE, 1967; GIROUX, 1997; HOOKS, 2013, 2006) and anthroposophical studies on (self)education and biographical work (BACH, 2012b, 2018, 2019). The general objective of the study is: to investigate whether / how biographical writing contributes to the transformation of identities, in the context of PMI's teacher education. The investigation was carried out through qualitative research of an ethnographic discursive nature (FLICK, 2009; DENZIN e LINCOLN, 2006; CHOULIARAKI and FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003). The data corpus is formed by 'personal letters', written by the teachers participating in the 2017 Mulheres Inspiradoras Project teacher education. The most recurrent and relevant linguistic-discursive categories that elucidated the question investigated were: evaluation, modality, vocabulary, metaphor, semantic-grammatical relations, representation of social actors and representation of social events. The results showed that biographical writing mobilizes reflexivity and human agency, contributing to the transformation of teaching identity, in a perspective of individual emancipation for the collective.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Teaching identity. Mulheres Inspiradoras Project. Biographical writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1: Linha do tempo: relação entre modos de identificação e processo biográfico	96
Quadro 1: Relação entre estruturação social e discursiva	49
Quadro 2: Apresentação das/os participantes da pesquisa	72
Quadro 3: Arcabouço teórico-metodológico da ADC	73
Quadro 4: Arcabouço analítico da ADC e a adaptação de Dias (2007)	75
Quadro 5: modos de autoidentificação da professora Elisa	86
Quadro 6: O PMI como descoberta e novidade	99
Quadro 7: O PMI como chance e oportunidade	107
Quadro 8: O PMI como necessário e importante	113
Quadro 9: O PMI como desafiador e transformador	117
Quadro 10: O PMI como enriquecedor	124

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC – Análise de Discurso Crítica

CAF – Cooperação Andina de Fomento

DF – Distrito Federal

EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GECRIA – Grupo de Educação Crítica e Autoria Criativa

LP – Língua Portuguesa

OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PMI – Projeto Mulheres Inspiradoras

UnB – Universidade de Brasília

RC – Realismo Crítico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONJUNTURA DA PESQUISA	21
2.1	Educação e desigualdades: superando um viés classista	21
2.1.1	Por um olhar linguístico crítico sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa	27
2.1.2	Contribuições da perspectiva do Letramento para novas práticas sociais e mudança educacional	30
2.2	Educação e desigualdades no Brasil: superando um viés sexista e racista	32
2.3	Educação Crítica e pedagogia engajada com a mudança social.....	36
2.4	Conjuntura atual: o Projeto Mulheres Inspiradoras	39
2.5	Para finalizar o capítulo: a educação como um par de sapatos velhos	43
3	BASES TEÓRICAS	46
3.1	Estudos críticos da linguagem	46
3.2	Repensando a agenda de pesquisa da ADC	53
3.3	Poder, hegemonia e ideologia	54
3.4	Discurso e identidade	59
3.5	Antroposofia e autoeducação: o trabalho biográfico na formação de professores	63
4	PERCURSO METODOLÓGICO	68
4.1	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico discursivo	68
4.2	Sobre a geração de dados e a constituição do <i>corpus</i>	70
4.3	Arcabouço analítico da ADC e a adaptação de Dias (2007)	73
4.4	Tratamento dos dados	76
4.5	Breve relato da experiência de campo: observações gerais e reflexividade	77
5	ANÁLISE DOS DADOS	81
5.1	Carta biográfica: mudança identitária docente	82
5.1.1	“Naquela manhã” - Representação de eventos sociais	84
5.1.2	Modos de autoidentificação da professora Elisa	86

5.1.3	As macrocategorias sociodiscursivas da escrita biográfica: contemplação, vinculação e atuação	92
5.2	Análise das representações discursivas do PMI	98
5.2.1	O PMI como descoberta e novidade	99
5.2.2	O PMI como chance e oportunidade	107
5.2.3	O PMI como necessário e importante	113
5.2.4	O PMI como desafiador e transformador	117
5.2.5	O PMI como enriquecedor	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	142

1 INTRODUÇÃO

A letra da canção que eu trago como epígrafe desse trabalho anuncia muito sobre os aprendizados, sentimentos e aspirações que me acompanharam e me acompanham nessa trajetória. Anuncia também sobre o trabalho desenvolvido, sobre o que eu encontrei ao longo da experiência de investigação/experiência de vida. Esta pesquisa trata do tema identidade docente no contexto de formação continuada do Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) e tem como foco o fenômeno de transformação identitária através da escrita biográfica. Nesta introdução, primeiramente, farei uma breve exposição do tema identidade e identidade docente; em seguida, apresento a origem da questão de pesquisa, resgatando a minha trajetória pessoal e acadêmica; apresento também a justificativa da questão, os objetivos gerais e específicos e identifico as seleções teóricas e metodológicas do estudo.

O tema identidade possui uma longa história no pensamento social, voltado para a discussão quanto aos modos de (re)constituição do sujeito/indivíduo¹ diante do processo de transformação das sociedades. A palavra identidade vem da raiz latina *idem*, que implica igualdade e continuidade, ou seja, um processo de permanência *relativa* diante da mudança (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996). A questão tem ganhado força devido a percepção de que as transformações sociais da era pós-moderna tem afetado o modo como as identidades são estabelecidas. Como bem sintetiza Hall (2014), a modernidade tardia ou pós-modernidade² é marcada por constantes e rápidas mudanças, diferentemente de outros períodos históricos da humanidade. Dessa constatação, observa-se que a estruturação das identidades tem se tornado mais aberta do que em eras passadas, nas quais as identidades eram, por assim dizer, mais estáveis. Em razão disso, diversas abordagens sobre o tema convergem no sentido de tratar a identidade como uma construção ou algo mais próximo de uma invenção, em vez de tratá-la como uma entidade fixa e objetiva (SILVA, 2000; CASTELLS, 1999; BAUMAN, 2005; HALL, 2014).

Hall (2014), reportando-se a Giddens (1991) aponta que a pós-modernidade é definida pelo caráter de mudança constante, rápida e permanente das sociedades ocidentais. Para Hall

-
- 1 Embora neste trabalho nós utilizemos por vezes os termos “indivíduo” e “sujeito”, em referência aos autores que o utilizam, o conceito adequado para a ADC é de “agente” ou “ator social”, em razão de sua ontologia (FAIRCLOUGH, 2003).
 - 2 Os termos “modernidade tardia”, de Giddens (1991) e pós-modernidade, de Hall (2014) não representam o mesmo conceito para os autores. Há debates em torno do conceito nas ciências sociais e culturais. Neste trabalho, adotamos, conforme a ADC o termo pós-modernidade para se referir a era atual marcada por profundas, aceleradas e permanentes transformações.

(2014) o ritmo dessas mudanças tem afetado, por exemplo, a solidez que as categorias de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade possuíam no passado, na medida em que forneciam parâmetros mais estáveis aos sujeitos. Essas transformações estão também abalando nossas identidades pessoais, ou seja, impactam a ideia que temos de nós próprios. Esse duplo deslocamento, tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmo, é o que constitui para Hall (2014) a crise de identidade.

O caráter de mudança da pós-modernidade vem afetando também a ciência Linguística, que passou a ter preocupações de outra ordem, ligadas a questões de poder, controle e dominação reproduzidas e legitimadas pelos usos da linguagem. Em linhas gerais, a Linguística moderna está associada à concepção de linguagem como sistema abstrato e sua abordagem científica não integrava o contexto social como fator fundamental na sua própria constituição, na formação de identidades etc., repercutindo num paradigma de pesquisa positivista de caráter descritivo e explicativo. Para as áreas da Linguística que vêm incorporando a noção de linguagem como um sistema aberto e concreto, que constitui e ao mesmo tempo é constituído pela estrutura social, o paradigma de pesquisa ganha a marca de distinção da crítica, ou seja, investiga as relações de poder imbricadas nos usos da linguagem (KUMARAVADIVELU, 2006).

Nesse campo, surgiu a Análise de Discurso Crítica de Fairclough (1992, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), que estabelece o conceito de discurso como um elemento das práticas sociais, atribuindo à linguagem o poder de (re)significar a realidade, constituir identidades e sustentar relações de desigualdade sociais. Nesse sentido, a ADC se propõe como uma ciência social crítica e engajada, que tem por objetivo elucidar os fenômenos de injustiça social por meio de uma análise linguística detalhada, articulando-se a outras teorias sociais e, assim, contribuir para a emancipação social.

Tomando como pressuposto a ideia de que as identidades são construídas socialmente e são marcadas por diversos fatores, a identidade docente é, conforme Iza *et. al.* (2014), fluida e cambiante, ou seja, pode apresentar mudanças com o tempo, a depender das informações, crenças, habilidades, valores etc. relacionados à profissão, bem como às suas trajetórias e experiências de vida diversas. Portanto, a identidade de cada professor/a é construída numa configuração única e pessoal que se estabiliza entre a sua formação profissional e seus traços identitários culturais e pessoais, como raça, gênero, sexualidade, classe social e assim por diante. Sendo assim, a formação identitária de um/a professor/a se dá discursivamente, pois é

mediada pelas representações internas que o/a docente constrói sobre si, assim como externas, a partir das representações que circulam em sociedade sobre a profissão. Esses múltiplos fatores, então, se interrelacionam e se materializam em suas práticas docentes.

Nóvoa (1995) observou que, a partir da segunda metade do século XX, os estudos realizados pelos especialistas da educação procuraram racionalizar as atividades do ensino, preocupados em encontrar o melhor método e as características intrínsecas do “bom professor”. Para o autor, estes trabalhos tendiam a reduzir a profissão docente a um conjunto de capacidades, ressaltando essencialmente o aspecto técnico da ação pedagógica. Discute, ainda que, desde o pós-guerra, a expansão dos sistemas de ensino – nas sociedades modernas – observavam os professores apenas em relação à sua atividade racional, negligenciando as outras faces do que constitui o ser professor, ou seja, a afetividade, os desafios da prática concreta em sala de aula, etc. Em suma, para Nóvoa (1995) as abordagens tradicionais de formação de professores não contribuem para a reflexividade da identidade do professor, o que conduz ao processo de crise identitária docente, na medida em que ocorre um distanciamento imposto entre o *eu profissional* e o *eu pessoal*, entre o *ser* e o *ensinar*.

Nóvoa (1995) explica que, em decorrência da ineficácia dessas abordagens racionalistas quanto à capacidade de contemplar a complexidade da prática docente, ainda nos anos 70 começaram a surgir nas Ciências da Educação e da Formação as abordagens (auto)biográficas. O autor também explica que a nova atenção concedida aos estudos auto(biográficos) expressavam também um movimento mais amplo presente na produção literária e artística, bem como nas ciências humanas, que passaram a enfatizar a importância dos sujeitos face às estruturas, pois

a qualidade heurística dessas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes. no que diz respeito à reflexividade que envolve a prática de ser professor (NÓVOA, 1995, p. 20).

Nóvoa (1995) destaca que o movimento de estudos biográficos nasceu no universo pedagógico movido pelo intuito de produzir-se outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano, que possibilitasse uma reflexão por parte do/a docente a respeito de suas práticas educativas. O processo de produção de auto(biografia) permite a autoconsciência por parte dos educadores a respeito de suas próprias ações que pode propiciar

um processo de mudança e inovação no processo pedagógico. Para o autor, uma abordagem biográfica pode repercutir em mudanças significativas na identidade dos/as professores/as, pois é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Na realidade do Distrito Federal, surgiu um projeto pedagógico sobre histórias de vida de grandes mulheres. Foi com foco na desconstrução da dominação e injustiça e com vistas a criar condições de visibilidade e valorização dessas histórias de vida que o projeto alçou da condição de ação pedagógica local a Programa de Governo. O Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) foi criado e desenvolvido em 2014 pela professora de Língua Portuguesa Gina Vieira Ponte, uma professora negra e de origem pobre que teve sua vida radicalmente transformada pela educação e que, ainda na sua infância, decidiu se tornar professora para poder um dia contribuir para que outras pessoas tivessem suas vidas transformadas, assim como ela.

Também, o Projeto é fruto da superação de uma crise de identidade docente vivida pela professora, quando ela concluiu que sua atuação não estava fazendo sentido para os/as estudantes e colaborando para a formação de agentes engajados/as com suas próprias vidas e com seu futuro. A motivação inicial de inserir o estudo de biografias em sua prática docente veio quando a professora se deparou com um vídeo de uma das suas alunas em suas redes sociais, em que a jovem exibia-se numa dança altamente erotizada para obter visibilidade e aceitação social, performando inconscientemente um padrão machista de comportamento. Daí, mais tarde o Projeto ganhou prêmios, chamou a atenção de pesquisadores/as e se expandiu pela rede da Secretaria de Educação do DF (SEEDF) numa Política de Governo, a partir de 2017.

O Projeto Mulheres Inspiradoras contou com um Convênio de Cooperação Técnica entre a SEEDF e a Corporação Andina de Fomento e com agentes da Universidade de Brasília/SEEDF para instituir o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras através de um curso de formação continuada para as/os novas/os professoras/es que iriam multiplicar o projeto-piloto pela rede da SEEDF. Dentro das atividades desenvolvidas na formação docente, uma parte delas é de cunho biográfico; são as ‘cartas do eu de hoje para o eu de ontem’, ou ‘cartas pessoais’, escritas ao fim do curso com a

finalidade de as/os professoras/es³ refletirem sobre a experiência da formação docente em relação à suas identidades pessoais e profissionais.

Dessa forma, quando cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, fui convidada pelas professoras Viviane Vieira e Juliana Dias a conhecer o PMI e assim me motivei a estudá-lo, pois encontrei algo que representou pra mim tanto um campo de pesquisa fértil e contributivo, como uma possibilidade de ressignificação da minha face identitária docente. Ao longo da graduação, observei que há muito pouco espaço para a reflexão sobre questões ligadas a prática concreta, aos desafios socioculturais – por exemplo, a permanente desvalorização da profissão, as condições de trabalho, a crescente violência no espaço escolar etc. Então, me deparei com uma experiência de projeto que carregava os princípios de uma educação que reflete as minhas crenças, valores e desejos. Esses fatores contribuíram para o despertar do meu interesse de estudar o curso de formação docente do Projeto.

Além disso, quando integrei o grupo de pesquisa “Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em análise de discurso crítica”, desenvolvido pela professora Juliana Dias, iniciei os estudos sobre a Antroposofia, como parte do processo de diálogo transdisciplinar que a professora vem promovendo entre a ciência antroposófica e a ADC e também me interessei em aprofundar os conhecimentos nesse campo do saber. A Antroposofia é uma ciência e cosmovisão fundada por Rudolf Steiner, no início do século XX, com base na fenomenologia de Goethe. O cientista e escritor/poeta alemão desenvolveu um estudo da natureza de forma contra-hegemônica à sua época. Assim, Rudolf Steiner ampliou a metodologia goethiana para o estudo da consciência e firmou a (auto)educação como princípio primordial no processo de desenvolvimento humano. No Brasil, o filósofo da educação e pesquisador antropósofo Bach (2019) propõe um tipo de trabalho biográfico, que será articulado, por mim, às análises e reflexões deste trabalho, como uma aproximação à ADC para investigar o processo de (trans)formação identitária das/os docentes atuantes no PMI.

Outras pesquisas e trabalhos acadêmicos vêm sendo desenvolvidos sobre o PMI, porém, a escrita biográfica ainda permanece pouco explorada e, nesse sentido, constatamos uma importante lacuna que deu origem às nossas questões de pesquisa. Os estudos de

3 Nesta dissertação, opto por marcar o gênero feminino quando me refiro às/aos professoras da formação docente do PMI do ano de 2017, em razão de a grande maioria das/os participantes do curso ser composta por mulheres.

identidade no domínio da Sociologia e estudos culturais não provêm de uma perspectiva crítica no sentido engajado do termo, ou seja, não propõem alternativas de mudança social (HALL, 2014, CASTELLS, 1999; GIDDENS, 1991; SILVA, 2000; BAUMAN, 2005). Desse modo, consideramos pertinente dialogar com a Antroposofia, a partir da qual podemos lançar um olhar filosófico e holístico sobre o tema e também alinhado à necessidade de transformação social.

Sendo assim, as questões de pesquisa que orientam este trabalho são:

- Quais são as representações discursivas do PMI e da formação docente na voz das/os professoras/es em suas escritas biográficas?
- Quais são as representações discursivas de ‘eu do passado’ e ‘eu do agora’ das/os professoras/es participantes do PMI, a partir de suas escritas biográficas?
- Como a escrita biográfica contribui (ou não) para a transformação de identidade pessoal e social das/os participantes da formação docente do PMI?

Portanto, essas questões de pesquisa deram origem aos seguintes objetivos:

- **GERAL:** Investigar se/como a escrita biográfica contribui para a transformação de identidades no contexto situado de formação docente do PMI.
- **ESPECÍFICO:** Analisar as representações discursivas do PMI e da formação docente na voz das/os professoras/es em suas escritas biográficas.
- **ESPECÍFICO:** Analisar as representações discursivas de ‘eu do passado’ e ‘eu do agora’ das/os professoras/es participante do PMI, a partir de suas escritas biográficas.

Nesta pesquisa, para o cumprimento dos objetivos, adotamos⁴ a abordagem social do discurso de Fairclough (2001, 2003, 2012) e Chouliaraki e Fairclough (1999), que investiga as relações dialéticas entre os elementos que compõem as práticas sociais. A ADC se constitui como uma ciência aberta e transdisciplinar. Tendo isso em vista, este trabalho inclui, além da ADC, estudos de Educação Crítica e Engajada (FREIRE, 1967; GIROUX, 1997; HOOKS, 2006, 2013), da escrita biográfica, com base na Antroposofia (BACH, 2012, 2019a, 2019b) e estudos de identidade (HALL, 2014; CASTELLS, 1999; SILVA, 2012). do ponto de vista

4 Neste trabalho, optei por usar predominantemente a primeira pessoa do plural como uma forma tanto de aproximar o/a leitor/a, quanto de demarcar o processo de construção desse trabalho, que foi resultado de muitas trocas entre mim e minha orientadora, especialmente.

metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa (FLICK, 2009a; 2009b; DENZIN e LINCOLN, 2006) e de cunho etnográfico-discursivo, conforme Fairclough (2003), Chouliaraki e Fairclough (1999) e Magalhães *et. al.* (2017). As perspectivas teóricas e metodológicas serão desenvolvidas nos capítulos três e quatro, respectivamente.

Por fim, o trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta introdução, além das considerações finais. A seguir, no segundo capítulo, apresento e discuto um recorte da conjuntura que envolve a prática docente. Trago algumas contribuições da Sociologia da Educação e da Educação Crítica e Engajada para discutir alguns aspectos da conjuntura histórica e apresento também a conjuntura atual – o Projeto Mulheres Inspiradoras. No terceiro, apresento as bases teóricas que darão suporte às análises, notadamente a ADC, a Antroposofia e estudos de identidade. O quarto capítulo destina-se às escolhas metodológicas – a natureza da pesquisa, o arcabouço teórico-metodológico da ADC e os procedimentos de análise de cunho etnográfico-discursivo. No quinto capítulo, apresento as análises, em conformidade aos objetivos traçados e as escolhas teórico-metodológicas. Faço uma exploração da materialidade discursiva das ‘cartas pessoais’ das/os professoras/es, elencando as microcategorias linguísticas e as macrocategorias sociodiscursivas mais recorrentes e relevantes para elucidar os objetivos. Por fim, nas considerações finais, resgato o que foi desenvolvido no trabalho, apresentando as contribuições, identificando os limites e apontando para possíveis temas de investigação em pesquisas futuras, além de destacar as reflexões e aprendizados que a experiência de pesquisa me trouxe.

CAPÍTULO 2

CONJUNTURA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta parte da conjuntura histórica da pesquisa, na qual discutiremos o fenômeno da desigualdade relacionada às questões de classe, raça e gênero na educação. Começaremos, na seção 2.1, pelas contribuições dos estudos de Sociologia da Educação para compreender a relação entre classe social, educação e desigualdades, numa perspectiva mais ampla das sociedades modernas (e pós-modernas). A partir daí, focalizaremos o papel da linguagem nesse fenômeno e o contexto brasileiro, com as contribuições da Sociolinguística e dos estudos de Letramento, apontando para vias de superação das desigualdades através de novas práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa. Na seção 2.2, apresentamos dados sociodemográficos para discutir a desigualdade no Brasil a partir da interseccionalidade entre raça e gênero. Na seção 2.3, apresentamos o Projeto Mulheres Inspiradoras, desde a história da sua concepção até as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre ele; e, por fim, faremos uma síntese da discussão, a partir de um excerto de uma das ‘cartas pessoais’ das colaboradoras da pesquisa.

2.1 Educação e desigualdades: superando um viés classista

Diversos estudos contemporâneos da Sociologia da Educação têm questionado a validade da premissa segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino tende a favorecer a construção de uma maior igualdade social nos países pós-modernos (RAEY, 2013; WEIS, 2013; MAGUIRE, 2013; BOURDIEU, 2007). A escola é comumente concebida como o veículo para a superação das desigualdades, como o fator principal de mobilidade social, porém, observa-se que ela também tem promovido a reprodução da divisão de classes sociais. A relação entre os sistemas de ensino e as desigualdades sociais constitui-se como um dos temas centrais da Sociologia da Educação, pois diversas pesquisas pelo mundo revelam que, mesmo com a expansão do acesso ao sistema escolar e ao conhecimento, as assimetrias socioeconômicas se mantêm, o que contraria em grande medida as expectativas das sociedades pós-modernas em relação à educação (RAEY, 2013).

Para compreendermos melhor como se dão as relações de hierarquia socioeconômica e cultural oportunizadas pela escola, é necessário delinear melhor o conceito de classe social. De acordo com Weis (2013),

embora a classe deva ser entendida e teorizada primeiramente em relação à economia, devemos reconhecer além disso que ela se apoia fundamentalmente na esfera “vivida” na medida em que organiza o mundo social, cultural e material de formas excepcionalmente poderosas. Os livros que lemos, ou se, afinal, lemos, nossos destinos de viagem e modos de viajar; as roupas que vestimos; as comidas que comemos; se usamos aparelho ortodôntico; onde (e se) nossos filhos estudam, com quem e sob que expectativas e tratamento da parte dos professores; a “aparência” e a “essência” das intervenções domésticas e escolares; se nossos filhos “rodam”; onde nos sentimos mais à vontade e com quem; onde vivemos e a natureza de nossa habitação [...] são todas experiências profundamente perpassadas pela classe, enraizadas não apenas nas realidades materiais, mas nas expectativas e práticas de base cultural. (p. 448)

Dessa forma, devemos entender a categoria “classe social” como algo que rege amplamente a vida dos sujeitos, sendo ela o elemento que consagra, por excelência, as possibilidades de acesso a diversos bens, tanto materiais quanto simbólicos. É, portanto, como a autora comenta mais adiante: “um organizador fundamental da experiência social tanto “objetiva” como “subjetiva”” (p. 448).

Uma das contribuições relevantes na Sociologia da Educação foi formulada por Pierre Bourdieu (2007), que salientou a importância da cultura e do sistema escolar no processo de reprodução das desigualdades sociais. Neste sentido, formulou o conceito de capital cultural, ou seja, um conjunto de recursos cognitivos transmitidos pela família, de forma difusa, tais como habilidades linguísticas, apreciações estéticas, competências intelectuais. A posse de títulos escolares constitui para ele outro aspecto do capital cultural. Desta forma, os bens culturais transmitidos pela família e os diplomas escolares que os indivíduos possuem podem proporcionar lucros simbólicos àqueles que o possuem. Para Bourdieu (2007), os alunos que detêm um volume menor de capital cultural transmitido pela família, encontram-se em desvantagem em face de outros que possuem maiores habilidades transmitidas pelo meio familiar. Assinala também que o sistema escolar, ao oferecer o mesmo tratamento igual aos diferentes grupos de alunos, em termos de bens culturais, e ao ignorar suas origens sociais contribui para reproduzir as desigualdades. O conceito de capital cultural permite compreender como se objetiva a preservação dos privilégios de classe nos sistemas de ensino, na medida em que revela que existe uma relação direta entre o desempenho de êxito escolar

do/a aluno/a e sua condição social e o efeito da transmissão cultural realizada pelas famílias.

Para o autor

as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdaram também saberes (e um “savoir-faire”), gostos e um “bom gosto”, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. [...] O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos. (2007, p. 45).

Bourdieu (2007) também esclarece que a posse do capital cultural pela criança/jovem ocorre como um processo de osmose, em outras palavras, de maneira implícita, subconsciente. Essa apropriação osmótica de conhecimentos, por conseguinte, acaba por conferir a eles uma aparência de naturalidade, isto é, dá-se a impressão de que são conhecimentos tácitos, inerentes aos alunos, visto que não advêm de uma instrução formal e direta. Reay (2013), a esse respeito também declara que, se por um lado, os/as estudantes de condição socioeconômica elevada se acomodam melhor aos sistemas de ensino vigentes, por outro,

as classes trabalhadoras trazem para sua experiência de educação memórias familiares de subordinação e marginalização educativa. As crianças vivenciam a educação não apenas diretamente por suas próprias experiências, mas também pelas experiências sedimentadas dos pais e mesmo dos avós. (REAY, 2013. p. 430).

Assim, podemos caracterizar a conservação das estruturas de poder e dominação por meio da educação como sendo efetivada por fatores tanto externos – a diferenciação de classes sociais – quanto internos – a atuação das próprias famílias como correspondente a essa diferenciação de classes, seja essa atuação consciente ou não.

Outra questão necessária a ser considerada acerca das assimetrias sociais sustentadas pela educação é a seleção e valorização de determinados conteúdos curriculares em detrimento de outros. Maguire (2013) argumenta que a globalização é o fator responsável pela promoção e cultivo de determinados conteúdos, assim como pela opção por certos modos de avaliação. Em suas próprias palavras, “a globalização é um conjunto de práticas discursivas e materiais. Ou seja, o discurso da globalização torna possíveis certas formas de pensar, agir e ser, e elas afastam ou ocultam alternativas” (p. 78). A globalização constitui uma das grandes

referências para a construção dos modelos educativos dos tempos atuais, os quais respondem às suas demandas, de modo a garantir os interesses estabelecidos por ela. Em face disso, os/as alunos/as que melhor atendem às expectativas da globalização estão, naturalmente, melhor posicionados para cumprir as exigências escolares.

Segundo Raey (2013), essa manutenção do *status quo*, favorecida pelo sistema educativo, dá-se em razão de três fatores: econômicos, culturais e simbólicos. Os fatores econômicos referem-se às assimetrias quanto à distribuição de renda, que limita o acesso das classes menos favorecidas a recursos materiais necessários ao desenvolvimento das competências exigidas pela escola. Os fatores culturais, isto é, o volume de capital cultural trazido pelos/as alunos/as às escolas os distinguem frente aos/as professores/as e aos demais agentes envolvidos na educação quanto a sua maior ou menor familiaridade com os conteúdos e práticas valorizadas pela escola. Por fim, os fatores simbólicos (RAEY, 2013) são aqueles que tanto alimentam quanto são alimentados por desigualdades econômicas e culturais. Em outras palavras, os fatores simbólicos são os discursos acerca dos atores sociais de classes distintas, as quais marcam e determinam em grande medida facetas identitárias desses atores em relação aos mais diversos aspectos da vida social e, nesse caso, da vida escolar. Sendo assim, ainda de acordo com a autora, a maneira como é promovido o ensino escolar acaba por estabelecer relações de força e supremacia entre as classes mais e menos favorecidas econômica e culturalmente, de modo a produzir uma cultura de vencedores e perdedores, na qual, para usar uma metáfora, a escola funcionaria apenas como um filtro por onde passarão aqueles que estão previamente destinados ao sucesso e os que estão destinados ao fracasso.

No âmbito da Linguística, a relação entre o ensino de línguas e a conservação da desigualdade social vem sendo explorada, sobretudo, pelos estudos de Sociolinguística. Os autores Rampton *et al.* (2005) resgatam a categoria “classe social” como fator determinante para o estabelecimento da estratificação social e destacam o papel da linguagem nesse processo. Segundo os autores, classe é um princípio de organização social que determina, em larga medida, as experiências do indivíduo tanto materiais quanto simbólicas e que tem legitimado historicamente processos de exclusão, dominação e conflitos. Acresce-se ainda que a classe, como experiência vivida, possui duas dimensões: o “ser social”, que se refere às condições materiais e às práticas cotidianas que distinguem os grupos sociais entre si; e a “consciência social”, que se refere às representações secundárias dos participantes e analistas; trata-se dos discursos que circulam no imaginário social em relação aos diversos grupos

sociais. Por sua vez, no nosso entendimento a partir da Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2003), discursos são conceituados como representações particulares de aspectos do mundo. Os discursos, além disso, também projetam ações e revelam as posições dos agentes no mundo, conforme discutiremos mais adiante no capítulo de bases teóricas.

Embora possa parecer óbvia a relação entre classe e estratificação social, Rampton *et al.* (2005) destacam ainda que se torna muitas vezes difícil discutir classe do ponto de vista do “ser social”, pois há outras categorias de análise também bastante produtivas para se pensar os processos de desigualdade social, como raça, gênero e etnia, que têm repercutido bastante nas ciências sociais contemporâneas. Já do ponto de vista da “consciência social”, é possível diferenciar com maior clareza as representações de classe das outras categorias sociais mencionadas, por exemplo.

Ademais, ainda de acordo com Rampton *et al.* (2005a; 2005b), determinadas condições político-ideológicas operaram de modo a desvalorizar a categoria classe como fundamento essencial da injustiça socioeconômica. A partir dos anos 80, movimentos neoliberais, como o Thatcherismo no Reino Unido e o Reaganismo nos EUA desacreditaram discursivamente a noção de classe, devido à ascensão do conservadorismo, o qual promoveu a propriedade privada, o indivíduo empreendedor e ideologias de mérito em detrimento da preocupação com a igualdade e a solidariedade social. Também, a experiência de diferenciação de raça, etnia, gênero e sexualidade, por exemplo, confundem-se muitas vezes com a experiência de classe. A falta de clareza na distinção dessas experiências dificulta uma análise mais precisa do poder de impacto da categoria classe nas práticas sociais. Nesta pesquisa, o conceito de prática social está em conformidade com os fundamentos da Análise de Discurso Crítica, que a compreende como formas de atividade social relativamente estáveis (FAIRCLOUGH, 1999). Rampton (2005b), no entanto, sustenta que, embora tenha havido certo declínio quanto à teorização das classes sociais, a categoria permanece como sendo fundamental na análise da estratificação social, educativa e linguística.

bell hooks⁵ (2013), que é uma educadora americana, também nos fornece um pensamento rico sobre relação entre classe, educação e desigualdade, que pode ser ampliado para a realidade brasileira. Caminhando na direção dessas reflexões, a autora afirma que

5 bell hooks é o pseudônimo criado pela própria autora, cujo nome é Gloria Jean Watkins, como uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. A escritora assina suas obras com as iniciais do nome em minúsculo porque defende a maior importância das suas ideias, em vez de seus títulos ou do próprio nome. Fonte: <<https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letras-minusculas/>> Acesso em: 11/03/2020.

imperava um silenciamento acerca da diferenciação de classe nos espaços educacionais. Essa é uma questão ignorada em grande parte por que somos tradicionalmente convencidos de que a escola é um lugar democrático em que o desejo de aprender e estudar, por si só, nos torna iguais. Somos convencidos de que o conhecimento é distribuído igualmente e de maneira justa, ou seja, há um pressuposto de que todos vão avançar, pois dispõem das mesmas condições e oportunidades. A autora também declara, a partir da sua experiência educacional de mulher, pobre e negra, que a classe não é somente uma categoria referente à condição econômica de uma pessoa; ela molda os valores, as atitudes, as relações e o modo como o conhecimento é trabalhado e distribuído nos espaços educacionais – escolas e universidades. Indo mais além, a autora ainda ressalta que certos comportamentos e formas de ser são comumente associados à diferenciação de classe e que a constante busca pela manutenção da ordem em sala de aula advém dos valores das classes privilegiadas, o que impõe aos/as alunos/as das classes “inferiores” um padrão de comportamento que responde ao decoro burguês. Essa imposição pela ordem, na visão da autora, mina as condições de diálogo e sanciona um silêncio que repercute muitas vezes em perturbações psíquicas.

Para a autora, os/as alunos/as que não entram na escola dispostos a assimilarem esses valores das classes privilegiadas tendem a ser silenciados, a serem considerados baderneiros, o que conseqüentemente os distancia de qualquer entusiasmo e engajamento com a aprendizagem. O processo de crise identitária da professora Gina a levou a refletir que “os/as alunos/as muitas vezes viram as costas para a escola porque antes a escola virou as costas para eles/as”⁶, em suas próprias palavras. Hooks (2013) vai além e anuncia que essa manutenção de valores classistas na educação se dá não só pela seleção dos conteúdos, mas também pelas estratégias pedagógicas hegemônicas, refletidas nos currículos e nas metodologias de ensino. Parte-se do princípio de que o aluno pobre deve abandonar os valores e hábitos advindos da sua origem, inclusive sua língua ou variedade dela. Desse modo, as pessoas de classes desfavorecidas tendem a assumir uma passividade, o que colabora para que não se sintam agentes no mundo, pois não reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico e de outras ações em diversas esferas da vida. A seguir, continuaremos a discussão sobre a diferenciação de classe e desigualdades na educação, focalizando o papel do ensino de Língua Portuguesa, a partir de algumas contribuições da Sociolinguística e dos estudos de Letramento.

6 Esse trecho de fala costuma ser dito pela professora em suas palestras quando ela narra como se deu a construção do Projeto.

2.1.1 Por um olhar linguístico crítico sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Focalizando melhor o contexto brasileiro, até os anos 1960, a educação escolar era marcadamente elitista, isto é, apenas tinham acesso à educação formal aqueles/as estudantes oriundos das classes mais bem posicionadas economicamente. Durante um longo período, o sistema educacional no país, em todos os seus níveis, foi monopolizado pelas camadas dominantes. A partir de 1964, após a instauração da ditadura militar, houve uma expansão quantitativa do sistema de ensino, uma vez que os planejadores educacionais estavam interessados em capacitar uma mão de obra para inseri-la no desenvolvimento econômico daquele momento. Ocorreu uma expansão do ensino, no entanto marcada com uma preocupação produtivista, ou seja, uma educação voltada para os interesses do mercado econômico (GUIMARÃES, 1995; FRANCHI, 1995). Dessa forma, o sistema escolar, em larga medida exerceu um papel de reprodução da ordem social, pois o sistema de ensino pouco avançou em termos qualitativos neste período, ou seja, não houve uma reformulação quanto aos conteúdos ou às propostas pedagógicas em razão da diversidade social presente nas escolas.

Ainda de acordo com Guimarães (1995), a partir da década de 1970, foi possível observar uma decadência nos níveis de ensino, em geral. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, em particular, essa decadência ocorreu devido à progressiva incorporação de novas tecnologias por parte da população, que, já naquele momento, configurava-se como uma sociedade mais audiovisual e pouco motivada à leitura. Além disso, as crises econômicas no período incentivaram muitos jovens a entrarem no mercado trabalho precocemente. Em decorrência dessa realidade de crise econômica e social no período militar, e que se estende até os dias de hoje, a educação pública passou a sofrer progressivamente com o desprestígio da população.

Para Bagno e Rangel (2005), houve muitos avanços político-educacionais promovidos nas últimas décadas, porém, esses avanços esbarram tanto em problemas de ordem institucional (as condições de produção do trabalho acadêmico, por exemplo) como de ordem sociocultural (a permanente reprodução da divisão de classes). Embora atualmente nós tenhamos um aparato institucional volumoso e em consonância com os avanços da ciência Linguística moderna, na prática essas iniciativas consolidam-se de maneira muito lenta e frágil. Desse modo, até hoje persiste a primazia da Gramática Normativa no ensino de Língua

Portuguesa, de cunho prescritivista, que postula um complexo de regras a serem seguidas no intuito de preservar a norma dos "bons usos" linguísticos – ou seja, os usos reconhecidos e legitimados pelas classes mais favorecidas, aquelas que gozam de maiores privilégios em relação ao restante da população. Como resultado, produziu-se no Brasil uma lógica de polarização e assimilação linguística no ensino de Língua Portuguesa, na qual se tem, por um lado, a norma-padrão – um construto abstrato de um determinado momento histórico e representativo de uma determinada classe social – e, por outro lado, todo o conjunto de normas “desviantes” desse padrão – as normas vernaculares.

Dentro desse cenário de conflitos de classe na educação, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido historicamente marcado pela oposição arbitrária entre a cultura de linguagem dos/as alunos/as, isto é, sua variedade de língua adquirida em seu meio social antes da intervenção escolar, e a norma de prestígio cultivada nas escolas. Dessa forma, o problema que se põe em relação ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, enfim, é como a adoção de uma determinada pedagogia de ensino de língua materna contribui para a conservação da hierarquização social e linguística. Além disso, outra questão consequente é: como tratar os fenômenos de variação linguística frente à necessidade do ensino de um determinado padrão linguístico? Assim como a Sociologia da Educação desvela as crenças sobre o ensino como fonte de libertação da dominação social e econômica; a Linguística e, em especial, a Sociolinguística, tem se esforçado enormemente em romper com uma visão estreita de língua que tem legitimado a conservação da estratificação social.

Um dos temas mais caros à Sociolinguística e mais recentemente para a educação de um modo geral, é a variação linguística e o consequente preconceito linguístico (BAGNO, 2006). Em torno da questão estão de um lado, os linguistas, estudiosos da linguagem que se propõem a explicar os fenômenos da língua sob a sua lógica de funcionamento e do outro, agências reguladoras da norma-padrão, cuja função tem sido paulatinamente acentuar as diferenças sociais existentes na sociedade brasileira através da insistente imposição de uma língua idealizada. Para o autor, esse apoderamento de língua traz graves consequências tanto para o ensino como para as mais diversas relações sociais, pois à medida que não se reconhece a língua do outro, não se reconhece o outro em sua totalidade. Afinal, é através da língua que o ser humano interage, constrói suas identidades e estabelece relações.

Do mesmo modo como Bourdieu afirma que as crianças mais bem posicionadas econômica e socialmente estão mais para responderem às demandas escolares, Bagno (2006) explicita que

os professores, administradores escolares e psicólogos educacionais tratam o aluno pobre como um “deficiente” linguístico, como se ele não falasse língua nenhuma, como se sua bagagem linguística fosse “rudimentar”, refletindo conseqüentemente uma “inferioridade” mental. Isso cria, no espírito do aluno pobre, um sentimento de rejeição muito grande, levando-o a considerar-se incapaz de aprender qualquer coisa. Por outro lado, cria no professor a sensação de estar tentando ensinar alguma coisa a alguém que nunca terá condições de aprender. Daí resulta que o aluno fica desestimulado a aprender, e o professor, desestimulado a ensinar. Nosso sistema educacional valoriza aquelas crianças que já chegam à escola trazendo na sua bagagem linguística o português-padrão e expulsa as que não o trazem. (p. 28)

Para muitos, a questão intrigante no assunto é como equacionar a necessidade do ensino de uma norma linguística que dê acesso aos/às alunos/as aos bens de comunicação e cultura, sem, no entanto, negar as normas desprestigiadas. Faraco (2007, p. 2) afirma que o estabelecimento de uma norma padrão é legítimo e necessário, pois é através dela que circulam os bens de conhecimento e cultura, porém, cabe “ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbais (o estrutural em si)”.

Uma possível solução para esse impasse é, com base em Bagno (2006) e Faraco (2007), promover no ensino de Língua Portuguesa como língua materna uma maior conscientização nos/as estudantes sobre as propriedades inerentes ao fenômeno da linguagem. Afirmar que as línguas são entidades vivas e sujeitas às transformações do tempo, do espaço, das culturas etc. não implica necessariamente em não reconhecer a existência das classificações sociais, ainda que preconceituosas, mas sim em favorecer um ensino que não deslegitime as variedades linguísticas circundantes. Assim, o objetivo de construir uma pedagogia da variação linguística (FARACO, 2007) é, sobretudo, ampliar a mobilidade linguística do/a falante a partir de seu conhecimento prévio e, assim, possibilitar às classes menos favorecidas o domínio da norma de prestígio – a norma culta – sem, no entanto, objetificar a língua e desconsiderar as diversas normas linguísticas vigentes, pois a instituição de uma norma padrão é legítima e necessária para facilitar a interação nos meios de comunicação. O problema, então, reside nos modos de abordagem do ensino de língua.

Assim, o preconceito linguístico se constitui como certamente o aspecto do preconceito de classe mais problemático para o ensino de um modo geral, pois todo e qualquer conhecimento se dá *pela* língua. Portanto, assegurar um ensino de língua contextual e eficiente significa favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades exigidas pela escola e potencialmente o maior equilíbrio socioeconômico e cultural entre as classes sociais.

Segundo Bagno e Rangel (2005) a educação linguística, na verdade, inicia-se concomitantemente à vida social dos sujeitos e o conhecimento destes sobre sua língua materna inclui também as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno dela. Parte desse *imaginário linguístico* (BAGNO e RANGEL, 2005), funda-se em uma perspectiva excludente baseada em uma estrutura social marcadamente classista. Nesse sentido, Rampton (2005a, p. 7) afirma ser amplamente reconhecido nos estudos linguísticos que “os metadiscursos sobre grupos e categorias sociais fazem parte dos processos dialéticos através dos quais grupos e categorias específicos são constituídos, reproduzidos e/ou contestados” [tradução nossa]. Assim, a experiência de classe, ou seja, o conjunto de práticas cotidianas (materiais, concretas) e os discursos circundantes sobre os diferentes grupos repercutem em suas formações identitárias e é responsável em larga medida pela resposta ao modelo de ensino vigente do qual esses grupos fazem parte.

Em suma, o acesso e domínio da norma linguística prestigiada na escola se constitui como um dos fatores simbólicos de diferenciação (e exclusão) dos/as estudantes e, desse modo, politizar o ensino de forma a desestabilizar essa realidade é potencialmente favorecer a reversão desse quadro de perpetuação das desigualdades nas escolas.

2.1.2 Contribuições da perspectiva do Letramento para novas práticas sociais e mudança educacional

O conceito de letramento, também nos fornece importante suporte para desconstruir as práticas hegemônicas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Street (1995) aponta a tendência nos estudos linguísticos de abordagem funcionalista⁷ em considerar o letramento como uma prática social e não meramente uma técnica ou habilidade neutra, a qual implica relações de poder. Essa visão crítica do letramento favorece a construção de um paradigma de ensino de língua mais conscientizador sobre o papel da linguagem nas práticas sociais. Como

7 A ciência Linguística se divide entre dois pólos: o estruturalista, que investiga a linguagem de uma perspectiva imanentista e o pólo funcionalista, que investiga a linguagem de uma perspectiva social.

afirma Street (1995), a língua é normalmente tomada pelos/as professores/as e alunos/as como um mero objeto autônomo, que possui vida própria, um fim em si mesmo. O autor explica que a organização material das atividades pedagógicas de ensino de língua molda as concepções de linguagem dos/as alunos/as. A escrita no quadro, nos livros etc. cria um distanciamento entre os/as aprendizes e a sua língua, pois produz uma objetificação da língua.

A esse respeito, Marcuschi (2010) comenta que a escrita – manifestação formal do letramento – tornou-se um bem social indispensável à sobrevivência do mundo moderno. Devido à maneira violenta pela qual a escrita adentrou as sociedades modernas, ela goza de um *status* elevado, simbolizando educação, desenvolvimento e poder. A escrita formal desfruta de maior prestígio social porque se atribui a ela valores imanes e exclusivos. Porém, na visão do autor, fala e escrita possuem igualmente eficácia comunicativa, sendo que cada modalidade possui suas especificidades, mas que não a qualificam como superiores uma em relação à outra. A escola deve, portanto, relacionar fala e escrita não como dicotômicas, mas como complementares.

Dessa forma, Marcuschi (2010) com base em Street (1995), defende a necessidade de combater a tendência de *escolarização do letramento*, isto é, supor a existência de *um* único letramento, aquele conjunto de práticas de escrita cultivado nas escolas, que, por sua vez, desemboca em processos de exclusão e desigualdade social. Em vez disso, a escola deve partir dos letramentos sociais, o que inclui as práticas de letramento que se desenvolvem independentemente do ensino escolar.

Apontamos também, anteriormente, que as línguas constituem identidades. A esse respeito Ivanic (2006) propõe que a linguagem é tanto um meio quanto uma marca de identificação, no sentido de que nós aplicamos esse recurso (a linguagem e outros modos semióticos) para construir nossos processos de identificação. É importante notar, conforme a autora, que a palavra identificação é mais pertinente, pois denota processo, em vez de identidade, que denota estado. Ivanic (2006) argumenta que um dos objetivos do ensino de língua é inserir os/as jovens em novas práticas de letramentos e a maneira de efetivar tal objetivo é através de uma pedagogia que reconheça o/a estudante como participante das práticas de letramento objetivadas pela escola, pois é pelo uso da linguagem que outros/as agentes sociais reconhecem alguém como pertencente a uma determinada prática. Também conforme a autora, a identidade (ou modos de identificação de uma pessoa) não tem uma existência independente, mas é construída com outros aspectos da vida social como, por

exemplo, os relacionamentos, o aprendizado, as posições que o/a agente social ocupa. Em particular, a identidade é sempre relacional. Sendo assim, nas atividades escolares, fará uma enorme diferença se os/as alunos/as se identificam ou não com as representações sociais que subsidiam as tarefas e os conteúdos que são apresentados na escola, pois o aprendizado não é apenas um acúmulo de informações e de conhecimentos, mas inclui também a reconstrução contínua de identidades (IVANIC, 2006).

2.2 Educação e desigualdades no Brasil: superando um viés sexista e racista

O fenômeno da desigualdade social no Brasil é marcado pelo entrecruzamento entre as categorias gênero, raça e classe, de modo “que qualquer interpretação aprofundada do mundo social e qualquer projeto emancipatório consequente precise incorporar simultaneamente os três eixos” (BIROLI e MIGUEL, 2015, p. 28). De acordo com os autores, a posição social dos indivíduos é estabelecida a partir da combinação entre, especialmente, essas três formas de opressão. Essa convergência de sistemas de dominação vem sendo chamada pelas ciências sociais de *interseccionalidade* e nos permite compreender com mais clareza a dinâmica da desigualdade. Como tratamos da categoria classe na primeira seção de uma perspectiva mais ampla, a seguir, continuaremos o diálogo, focalizando as categorias raça e gênero para compreender os desafios da educação no Brasil.

No âmbito da educação brasileira, a questão da desigualdade de gênero tem passado por um debate que se concentra especialmente entre os setores mais conservadores da sociedade, por um lado, e setores que se identificam com o campo progressista, por outro. Atualmente, a questão do acesso e permanência feminina na educação e no mercado de trabalho não é suficiente para caracterizar o Brasil como um país promotor de igualdade de gênero, pois, de fato, no Brasil, as mulheres representam uma maior taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio e a maior parte da população após os 25 anos de idade com ensino superior completo, segundo o IBGE (2018). Porém, dados do mesmo estudo apontam que as mulheres dedicam mais tempo ao cuidado de pessoas e/ou afazeres domésticos do que os homens, recebem um rendimento médio mensal de todos os trabalhos 24% inferior ao dos homens, como também possuem baixíssima expressividade nos cargos de representação política (cerca de 10%) e ainda ocupam apenas 39% dos cargos gerenciais no país. É importante destacar que as mesmas análises revelam uma diferença ainda maior nos

índices quando comparados os números entre mulheres brancas e negras, o que nos declara que estas compõem a parcela da população que mais é afetada pela desigualdade de gênero.

Ainda de acordo com esse estudo, a melhora nos índices de educação para as mulheres não é necessariamente resultado de um melhor desempenho por parte desse grupo, mas sim da piora de desempenho do grupo masculino. Acresce-se ainda o fato de que há a manutenção da concentração de mulheres em profissões “ditas” femininas, que são, em geral, as menos valorizadas e de menor reconhecimento, o que confirma a divisão do mercado de trabalho de maneira discriminatória entre os gêneros.

Para além da discussão sobre a participação feminina na educação e no mercado de trabalho, o Brasil convive com números alarmantes de violência de gênero. Em um levantamento feito pelo Mapa da Violência de 2015, o Brasil aparece como o 5º país com o maior índice de homicídio de mulheres dentre os 83 países investigados. O número chega a 4,8 para cada 100 mil habitantes. Um dado a se destacar nesse quadro é o aumento da incidência da raça/cor nos crimes de violência contra a mulher. Mesmo após o sancionamento da Lei Maria da Penha em 2006, que reduziu a porcentagem de homicídios de mulheres brancas em 9,8% entre 2003 e 2013, os homicídios de mulheres negras aumentaram 54,2% no mesmo período. Além disso, o total de registros de estupro no ano de 2017 atingiu a média de 164 por dia, o que representa somente 10% dos casos, segundo a estimativa do Fórum de Segurança Pública divulgado no mesmo ano, pois o crime permanece com elevado índice de subnotificação. A partir de 2015, ano em que foi implementada a Lei do Feminicídio, estima-se ainda que quatro mulheres sejam vítimas desse crime por dia no Brasil.

Também, o Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, um estudo feito entre 1995 e 2015 pelo IPEA, por exemplo, mostra que as mulheres negras ainda permanecem na posição de maior desvantagem quanto à diferença de renda, sendo que, em sequência, estão os homens negros, as mulheres brancas e, no topo da pirâmide, os homens brancos. Nesse sentido, a problematização sobre essas questões, sobretudo na educação básica, se constitui como uma estratégia fundamental de mobilização social e de combate a essas violações. No entanto, a conjuntura política atual é de progressiva hostilidade a essas temáticas.

Frente a essa realidade, no entanto, a agenda política e educacional voltada ao enfrentamento das diversas desigualdades e, em especial, a de gênero, no país, tem passado por um retrocesso nos últimos anos devido a uma rejeição ao termo “gênero”, sob a justificativa de que o termo representa uma suposta ideologia contrária aos valores

tradicionalistas religiosos da família e que, portanto, seria prejudicial à manutenção desses valores na sociedade, segundo o relatório Igualdade de gênero na educação e liberdade de expressão, produzido em 2017. Embora o ordenamento jurídico brasileiro respalde a implementação de políticas educacionais de combate à discriminação de gênero, como garante a Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), as Diretrizes Nacionais e a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha; a bancada legislativa conservadora tem proposto medidas que dificultam uma abordagem mais precisa sobre o problema nas atividades escolares. Em 2014, o texto do Plano Nacional de Educação substituiu a expressão “desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Essa generalização acaba por debilitar a discussão na medida em que dificulta o enfrentamento mais direto do problema, pois retira do debate o fato de a sociedade estar em dívida histórico-social com esses grupos e de haver uma demanda por justiça e igualdade de direitos que promova, finalmente, um maior equilíbrio social entre os diferentes grupos.

Ademais, apesar dos últimos retrocessos no tratamento à desigualdade de gênero na educação, é importante ressaltar que o Brasil é também signatário da Agenda ONU 2030, cuja proposta é garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem permanente a todos. O Marco de Ação da Educação 2030 destaca a importância sobre a igualdade de gênero no ensino, assegurando o compromisso de apoiar políticas e planos educacionais que combatam a discriminação e violência de gênero nas escolas. Nesse sentido, é imprescindível fortalecer as possibilidades de discussão e enfrentamento às diversas formas de dominação e violência, sobretudo por meio de uma “educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política”, como defende Freire (1967, p. 60).

Na mesma empreitada, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também discute as competências almejadas para os alunos em 2030, na iniciativa intitulada *The future of Education and Skills*, na qual afirma que “os estudantes mais bem preparados para o futuro são agentes de mudança” (OCDE, 2018, p. 4, tradução nossa). O documento enfatiza que para tanto, as/os estudantes necessitarão não somente de conhecimentos disciplinares, como de linguagem, matemática etc.; precisarão também de conhecimentos epistêmicos, ou seja, aprender a pensar como um matemático ou historiador,

como também desenvolver conhecimentos procedimentais, isto é, entender como algo é realizado e por meio de quais etapas pode-se chegar a um determinado objetivo. Além disso, as/os alunas/os necessitarão de

uma ampla gama de habilidades, incluindo habilidades cognitivas e metacognitivas (por exemplo, pensamento crítico, pensamento criativo [...]); habilidades sociais e emocionais (por exemplo, empatia, autoeficácia e colaboração); e habilidades práticas e físicas (por exemplo, utilização de novas informações e de dispositivos de tecnologia da comunicação). O uso dessa ampla gama de conhecimentos e habilidades será mediado por atitudes e valores (por exemplo, motivação, confiança, respeito pela diversidade e virtude (ODCE, 2018, *apud* LOUSANO e MARICONI, 2019, p. 248, tradução de LOUSANO e MARICONI).

Como afirmam as autoras, os desafios no Brasil em relação a essas metas educacionais são enormes, dada as desigualdades sobretudo quanto ao público atendido pelas escolas públicas – os mais vulneráveis socialmente são os mais afetados pelas más condições e, podemos dizer, pelo modelo de ensino vigente.

No âmbito do PMI, o pesquisador Queiroz (2018), tem investigado a desconstrução de essencialismos de gênero nas/os alunas/os, mobilizados pelas atividades do Projeto. Ele identificou, por exemplo, que quando as alunas dão depoimentos sobre suas experiências de participação do Projeto, elas o representam discursivamente como uma espécie de “portal”, isto é, elas personificam o Projeto, elas o colocam como um agente de transformação, “simbolizando a passagem entre dois estados” (p. 95), um anterior e outro posterior a essa experiência. Na análise de Queiroz (2018), as ações pedagógicas do PMI, ao possibilitarem o contato das/os estudantes com interpretações não hegemônicas acerca das questões de gênero, contribui para a reflexividade identitária das alunas, promovendo uma maior conscientização sobre suas identidades de gênero que constroem vias de emancipação e agência.

Desse modo, o Mulheres Inspiradoras vem combatendo a invisibilidade de gênero e raça, a partir do trabalho com biografias de mulheres que produziram grandes feitos, porém, não foram devidamente reconhecidas por suas obras. Como defende Adichie (2015), a luta pela igualdade de gênero consiste não em negar as diferenças entre os gêneros, mas sim em problematizar situações nas quais a diferença é convertida em desigualdade e injustiça. É preciso lembrar também que o comando machista afeta não só as mulheres, mas também os homens, pois desde muito pequenos os meninos reproduzem uma identidade masculina tóxica e também muito frágil. Sendo assim, ao assegurarmos práticas pedagógicas engajadas, que,

conforme Freire (1967), busquem integrar os/as educandos/as em seu meio, vislumbrando a superação do ajustamento e da domesticação às estruturas opressoras, contribuimos para a construção de uma ordem social mais democrática e humanizadora, pois a integração enraíza o sujeito, faz dele [...] um ser “situado e datado”, fortalecendo sua consciência de si e sua identidade.

2.3 Educação Crítica e pedagogia engajada com a mudança social

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.” Assim Paulo Freire (1967, p. 35) inicia o livro *Educação como prática da liberdade*, chamando a atenção para o seu comprometimento frente à conjuntura sociopolítica e educacional da época, como também para a base da sua filosofia da existência e da educação. Conforme Weffort (p. 8) observa nas suas considerações iniciais sobre o livro, em Paulo Freire “teoria e denúncia se fecundam mutuamente”. Assim, sua visão de educação não é mais uma simples idealização da liberdade, mas fruto de uma prática pedagógica reflexiva e crítica. As reflexões de Freire sobre educação partem de sua “ontologia”⁸ do ser humano. Para Freire (1967), o homem é um ser de relações, diferentemente das outras espécies que são seres de mero contato com o mundo exterior. Relação implica “conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade” (p. 39). Nós humanos, em virtude da natureza de nossa relação com o mundo, captamos os dados da realidade de forma naturalmente crítica e, por isso, reflexiva e não reflexa; ou seja, a criticidade é condição natural do ser.

A principal inspiração da Teoria Educacional Crítica no Brasil está na obra de Paulo Freire, cuja filosofia de educação baseia-se na visão segundo a qual a vocação natural do homem é a criticidade, a transcendência, por isso, seu ideal de educação se constitui como uma prática libertadora e emancipadora. Na sua visão, o modelo de ensino vigente à sua época, e que prevalece ainda hoje, acaba por sacrificar as potencialidades e a autenticidade humanas, na medida em que visa o mero ajustamento e acomodação dos sujeitos ao *status quo*. Nesse sentido, Freire (1967) defende uma educação voltada para a integração humana, ou seja, para o exercício constante de reflexão e engajamento e que, ao contrário do que talvez

8 Conforme explica o professor José Eustáquio Romão, deve-se utilizar o termo ontologia com aspas quando se trata do pensamento de Freire, pois na visão deste não há *ser*, e sim *sendo*, pois tudo é processo, ou seja, o universo é *incompleto, inconcluso e inacabado*. Essa informação foi extraída de uma palestra ministrada pelo Professor Romão, no dia 21 de março de 2019, no auditório da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília.

possa parecer, não se trata de uma imposição ideológica de ensino, mas de uma abertura à problematização aprofundada dos temas que nos acomete em sociedade que possibilite a cada um conscientizar-se sobre sua própria condição e tomar suas escolhas de maneira livre e consciente.

A Educação Crítica, conforme Giroux (1997), surgiu da percepção dos sistemas de ensino como estruturas elitistas e excludentes, os quais tem servido historicamente para legitimar os padrões de desigualdade e perpetuar a concentração do poder e a estratificação de classes, em vez de favorecer a construção de um mundo mais justo e democrático. Por essa razão, esse sistema apoia-se numa pedagogia tecnicista, racional e aprisionadora. Como consequência, ainda de acordo com o autor, “os tradicionalistas omitem importantes questões referentes às relações entre conhecimento, dominação e poder” (p. 26).

Giroux (1997) explica que a teoria educacional da Sociologia, como levantamos na primeira seção deste capítulo, lança uma crítica profunda aos sistemas de educação vigentes, segundo os quais têm favorecido mais a manutenção das desigualdades do que efetivamente contribuído para a superação delas. Para o autor, esses estudos ocupam um lugar importante no debate educacional, pois desvelam os mecanismos de reprodução da dominação no espaço escolar. Porém, essas teorizações concentraram-se na “linguagem da crítica” e não abrem espaço para uma linguagem programática ou uma “linguagem da possibilidade”. Isso significa dizer que essas teorias não lançam qualquer impulso para a mudança e emancipação social e restringem os/as professores/as a agentes de reprodução das estruturas.

Na visão de Freire (1967), por outro lado, o ser humano, como agente histórico, é dotado de discernimento, o que impregna suas relações de um sentido de consequência. Em outras palavras, enquanto somos seres integrados ao mundo (ou seja, não só estamos nele, mas participamos dele), nossa condição não se reduz à passividade. Ao refletir sobre a massificação das formas de vida e suas consequências para a agência e autonomia daqueles mais desfavorecidos, enfatiza que o sujeito

vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se — “Libertou-se — diz Fromm — dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora

— continua — seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence. Quanto mais procede deste modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à expectativa alheia. Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham” (FREIRE, 1967, p. 43).

Na nossa visão, a partir do autor, o que assegura, a nós humanos, nossa capacidade de estarmos efetivamente integrados/as ao mundo é a atitude permanentemente crítica e a busca pela apreensão de temas e tarefas próprios de nossa época. As consequências da modernidade para a acomodação social oculta as possibilidades de vínculo crítico e amoroso e da convivência autêntica nas mais diversas esferas da vida.

Também em diálogo com Paulo Freire e no seio dos estudos do feminismo negro, hooks (2013), resgata alguns princípios simples e que foram repelidos do pensamento científico, também em consequência da modernidade (e pós-modernidade). Suas teorizações sobre educação podem ser consideradas transgressivas (PENNYCOOK, 2016), no sentido de que produzem novas formas de pensar, alinhadas às necessidades interiores de busca pela satisfação em viver.

Hooks (2013) também discute a partir de sua experiência de educação e nos lembra de que em toda a vida escolar somos geralmente levados a considerar a vida privada e a vida pública como independentes e apartadas entre si, ou seja, que não importa haver uma coerência entre o eu e a nossa atuação profissional. Assim, somos conduzidos a ignorar se os/as professores/as são drogados, espancadores de esposas etc., desde que eles/as funcionem adequadamente do ponto de vista intelectual. Nessa forma cristalizada de conceber as/os educadores, estabelecemos que os/as educandos/as também deixam o seu eu do lado de fora da sala de aula (ou qualquer outro ambiente educativo).

Hooks (2013) declara que sua concepção de ensino-aprendizagem nasceu da “interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista” (p. 20). Sendo assim, a autora propõe uma educação pautada pelo constante movimento de autoatualização do ser, um exercício de permanente reflexão e engajamento pelo bem estar comum. Trata-se de uma abordagem holística que busca compreender o ser humano em sua totalidade e, como consequência, tem por propósito a reflexão crítica, a partilha de conhecimentos, a emancipação. Para hooks (2013) não há como pensar em uma abordagem educativa que não

tenha como ponto de partida a união entre corpo, mente e espírito. O ensino, então, deve basear-se no processo ao qual ela denomina de autoatualização, em outras palavras, um exercício constante de aprimoramento do ser. Nas palavras da autora:

a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que o nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25).

Conforme afirma hooks (2006), o amor é a força capaz de curar as mazelas humanas e de construir uma nova ética social. A autora chama a atenção para resgate do amor como única forma de construir novas relações sociais mais igualitárias:

“não há um discurso poderoso sobre o amor emergindo nem dos radicais progressistas nem da esquerda. A ausência de um foco continuado sobre o amor em círculos progressistas surge de uma falha coletiva em reconhecer as necessidades do espírito e de uma ênfase sobredeterminada nas preocupações materiais. Sem amor, nossos esforços para libertar a nós mesmas/os e nossa comunidade mundial da opressão e exploração estão condenados. Enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o lugar do amor nas lutas por libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão, na qual haja um coletivo afastando-se de uma ética de dominação” (HOOKS, 2006, p. 1).

A autora parte da visão crítica sobre determinados movimentos de resistência que em sua concepção não englobaram e apregoaram o amor como o impulso que nos levaria à superação dos sistemas de dominação. Hooks (2006) observa que mesmo muitos membros de movimentos antirracistas e feministas, por exemplo, apoiavam sistematicamente outras formas de opressão. Sua visão, portanto, é a de que devemos estender a noção de amor para todos os níveis e formas de opressão e não nos atentarmos apenas para aquelas injustiças que nos afetam imediatamente, se quisermos realmente construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para hooks, toda e qualquer tentativa de superação das desigualdades que não estejam ancoradas numa ética do amor está fadada ao fracasso.

2.4 Conjuntura atual: o Projeto Mulheres Inspiradoras

O Projeto Mulheres Inspiradoras é um projeto didático-pedagógico de leitura, oralidade e escrita criado pela professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal Gina Vieira Ponte Albuquerque, em 2014. O projeto nasceu de algumas observações incômodas da professora em relação a determinadas práticas das(os) estudantes no cotidiano escolar de desvalorização e estigmatização da figura feminina, como o *sexting*⁹ e, sobretudo, de uma experiência de profunda crise em sua identidade docente, devido ao modelo de educação hegemônico, marcado pelo padrão estruturalista e por uma pedagogia pouco conectada a realidade dos alunos, que na sua avaliação não fazia sentido para os jovens e não correspondia ao seu ideal de educação, isto é, a educação como um processo de transformação social (ALBUQUERQUE, 2015; VIEIRA, V. G. B., 2018).

Com essas preocupações, portanto, a professora elaborou o projeto Mulheres Inspiradoras, cuja proposta é apresentar novos referenciais femininos para as(os) estudantes, de modo que elas(es) percebam outros valores e potenciais femininos que não somente a capacidade de atração sexual. Conforme esclarece Giddens (1991), na modernidade tardia, as identidades são construídas reflexivamente, ou seja as pessoas operam escolhas dos modos de ser, ao contrário do que ocorria nas sociedades tradicionais, nas quais as possibilidades de escolha eram previamente determinadas pela tradição. Podemos destacar o papel das mídias nesse processo, que apresenta referenciais identitários que são muitas vezes incorporados acriticamente pelos atores sociais, como, é o caso dos referenciais femininos hegemônicos que fragilizam e estigmatizam a figura da mulher.

No PMI, as alunas e alunos são convidados para a leitura e diálogo sobre obras literárias de autoria feminina, incluindo autoras de diversas perspectivas e realidades, como Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Malala Yousafzai, Maria da Penha, Zilda Arns, Eliane Potiguara, entre outras. Aliadas a isso, as atividades do projeto visam estimular o protagonismo das alunas e alunos por meio de estratégias metodológicas mais ativas, como: leitura interativa das obras; realização de pesquisas orientadas; elaboração de materiais de divulgação, como folders e cartazes; criação de um diário de bordo das aulas; exposições orais das pesquisas; entrevista e homenagem a uma mulher inspiradora da sua comunidade; e, por fim, as alunas e alunos devem selecionar uma mulher inspiradora de suas vidas ou de suas comunidades locais para entrevistá-la e proceder à escrita de sua biografia. Nessa perspectiva,

9 Sexting pode ser definido como o envio pessoal de conteúdo erótico por qualquer meio eletrônico.

as(os) estudantes são estimulados ao engajamento e à autonomia no processo de construção da aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2015).

Dessa forma, o PMI se tornou uma iniciativa de grande sucesso e repercussão. A expansão do projeto se deu após a conquista de prêmios nacionais e internacionais, como o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, o 8º Prêmio Professores do Brasil, o 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero e o I Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos, que depois atraíram o reconhecimento da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) e da Corporação Andina de Fomento (CAF). Assim, em 2016, as duas instituições decidiram firmar um Convênio de Cooperação Técnica não Reembolsável juntamente à Secretaria de Educação do DF para garantir o desenvolvimento do projeto nas escolas. Mais tarde, em 2018, o projeto se tornou política pública. Teve seu início na unidade CEF 12 de Ceilândia com 12 turmas do 9º ano e atualmente está em processo de ampliação, sendo executado em 25 escolas do DF e, então, levado a mais de 5 mil alunas e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. A meta é atingir a todas(os) as(os) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental até o ano 2021.

O potencial transformador do PMI motivou o interesse, também, de pesquisadoras e pesquisadores da Universidade de Brasília em conhecer mais de perto o projeto. Uma equipe de professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB liderada por Juliana Dias e Viviane Vieira se reuniu em torno do projeto para acompanhá-lo, no intuito de manter o diálogo entre comunidade, escolas da rede pública de ensino e universidade a fim de pesquisar os contextos de ampliação do projeto; de formação docente para aplicação do projeto nas escolas; de desenvolvimento do projeto nas escolas; de criação de outros projetos de letramento com temática de gênero-raça-classe, etc. Daí, o grupo de pesquisa, já existente na época, Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA) se direcionou para o PMI.

Diversas pesquisas vêm sendo realizadas sobre o PMI no âmbito do grupo de estudos transdisciplinar GECRIA e estão sendo reunidas no “Dossiê Projeto Mulheres Inspiradoras” e publicadas pelo periódico *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB. Sob o olhar da Linguística, por exemplo, Queiroz (2018) tem se debruçado sobre o modo como as alunas representam sua experiência pessoal no PMI, de modo a evidenciar suas desconstruções de essencialismos de gênero e seu empoderamento a partir de suas experiências como participantes do projeto. Rechetnicou (2018), tem investigado os traços de identificações críticas de gênero-raça-classe por parte das alunas,

construídas a partir da leitura de obras do PMI ligadas a essas temáticas e que dialogam com suas experiências de vida particulares. Rodrigues (2018) tem abordado sobre a potencialidade do PMI de integrar as dissidências de gênero no seio de suas temáticas, com vistas a contemplar também o combate à heteronormatividade e a homofobia nas escolas. Pesquisadoras/es de outras áreas também têm contribuído para a ampliação de discussão sobre o PMI. Gleiser (2018), da Literatura, investigou as estratégias didáticas de leitura previstas na execução do PMI como favorecedoras ao engajamento das/os estudantes com a leitura e o processo de apropriação das temáticas envolvidas. Lucena (2018), também na Literatura, destaca a importância do PMI, no sentido de oferecer a alunas/os vulneráveis socialmente um contato mais íntimo das/os alunas/os com a Literatura, mediante uma abordagem que acolhe as/os estudantes em suas vivências, anseios, histórias de vida etc. Além dessas, outras pesquisas vêm sendo realizadas e o PMI apresenta inúmeras outras possibilidades de investigação.

Para além dos ganhos do projeto sob a forma de prêmios e de reconhecimento acadêmico, os resultados mais significativos do programa, como aponta sua idealizadora Albuquerque (2015), são: a ampliação do repertório de leitura das alunas e alunos; a ressignificação do espaço escolar pelas alunas e alunos, devido às oportunidades de diálogo, reflexão e enfrentamento de problemas sociais concretos e pertinentes à realidade das(os) estudantes, como o *cyberbullying*, o *sexting*, o racismo, a desigualdade de gênero, violência, entre outros; o fortalecimento dos vínculos comunitários e familiares, graças à proposta de valorização das histórias de mulheres pertencentes ao seu meio, cujos feitos produziram grande impacto em sua esfera social; e o aprimoramento das habilidades de escrita pelas(os) estudantes, a partir da escrita e reescrita de textos autorais. Portanto, em alternativa aos modelos hegemônicos de ensino e em busca do fortalecimento de identidades das(os) jovens e do empoderamento feminino, o Projeto Mulheres Inspiradoras vem se constituindo como uma importante iniciativa de combate às diversas violências e de promoção dos Direitos Humanos, em alinhamento a uma perspectiva de educação reflexiva, crítica e emancipadora.

Também, outro ganho importante do Programa foi o diálogo com as(os) docentes, a partir da formação instituída pelo Programa de Ampliação da área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras. O curso de formação docente do Mulheres Inspiradoras parte essencialmente da concepção das(os) professoras(es) como intelectuais transformadoras(es) (GIROUX, 1997) e protagonistas das suas próprias práticas. Portanto, o curso de formação do PMI provém da visão segundo a qual a tarefa de educar é em si e inevitavelmente um ato

político, conforme é defendido por Freire (1967) e Giroux (1997). Segundo Giroux (1997, p. 161), o entendimento sobre os professores como intelectuais pressupõe que “toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento”, ou seja, não é possível dissociar teoria e prática, uma vez que a reflexão é parte integrante de toda e qualquer ação humana, ainda que muitas vezes essa condição não seja percebida ou até mesmo negada. Essa concepção de educação se contrapõe ao modelo hegemônico vigente, o qual está baseado numa compreensão de ser humano e do processo de educação cuja ênfase é a racionalidade, em detrimento de uma compreensão mais holística do ser.

Essa visão subjacente ao curso de formação PMI, segundo Vieira, V. B. (2018) promoveu movimentos de reconfiguração identitária das/os docentes no sentido de fortalecimento de suas autoimagens e favoreceu o desenvolvimento da prática autoral das/os docentes, através da proposta de formação que valorizou os saberes e experiências subjetivas das/os docentes, entre outros resultados de sua pesquisa. Além disso, ao encarar as(os) docentes como intelectuais transformadoras(es), ou seja, como agentes de mudança através da educação, o PMI fomenta a capacidade crítica e reflexiva das(os) educadoras(es), em contraposição às abordagens tradicionais de formação, que reproduzem a “lógica da racionalidade tecnocrática estéril” na escolarização, como define Giroux (1997, p. 40).

2.5 Para finalizar o capítulo: a educação como um par de sapatos velhos

Pensando no contexto brasileiro, Franchi (1995) declara que com a redemocratização do país, deu-se início ao movimento “escola para todos”, cujo objetivo era integrar alunos de quaisquer origens e condições às escolas, o que, porém, não se concretizou. Esse ideal democrático tem servido apenas para garantir o acesso à totalidade da população à educação, no entanto, o sistema de ensino público brasileiro ainda não aprendeu a lidar com a diversidade econômica, cultural, linguística, racial etc. das/os nossas/os estudantes. De acordo com a autora, resta-nos o esforço não de “reconstruir” uma escola saudosa de seus privilégios, mas de “construir” de uma escola nova, que dialogue com nossa realidade.

Pensar na construção de uma nova escola, de uma escola verdadeiramente democrática, significa também pensar em novos paradigmas de formação de professoras/es. Desse modo, de acordo com Franchi (1995) é imprescindível compreender as especificidades do trabalho pedagógico, pois o conhecimento pedagógico, diferentemente dos saberes curriculares, elabora-se no próprio exercício da prática docente; trata-se de um conhecimento

específico, pessoal e reflexivo (FRANCHI, 1995). Por outro lado, é preciso também oferecer alternativas aos professores que as/os possibilite atender às demandas reais das/os alunas/os do ensino público e, nesse sentido, não há como pensar em novos paradigmas educacionais no Brasil sem incluir na agenda educacional o combate às diversas desigualdades e temáticas/questões pertinentes à realidade das/os alunas/os.

Como discutimos anteriormente, os estudos da Sociologia da Educação vem apontando a necessidade de questionar a validade da premissa segundo a qual a escola funciona como veículo para a superação das desigualdades (BOURDIEU, 2007; RAEY, 2013; WEIS, 2013). Os sistemas de ensino, tal como hegemonicamente se apresentam tem servido mais a lógica da dominação do que efetivamente contribuído para a construção de uma ordem social mais democrática. A maneira pela qual se conduz os sistemas formais de ensino nas chamadas sociedades pós-modernas têm demonstrado a conveniência em continuar tratando como deficiências individuais questões que são, na verdade, sociais. De acordo com Bourdieu (2007, p. 41):

é provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

No entanto, um limite que se observa nos estudos de Sociologia da Educação é que eles podem gerar conclusões precipitadas e fatalistas, pois levam à crença de que as escolas são meras agências reprodutoras da dominação e da desigualdade (GIROUX, 1997). Bach (2012a), também a esse respeito, reflete que a teoria reprodutivista de Bourdieu serve de fonte para a compreensão de como a educação vem se constituindo, mas que essa compreensão deva ser somente um passo para a busca de possíveis rotas alternativas. Para os/as educadores que desejam se engajar numa prática pedagógica libertadora, conhecer o sistema educacional significa munir-se “de propósitos reflexivos para ampliar sua ação cultural” BACH, 2012a, p. 221). Numa perspectiva dialógica freiriana, a conscientização é o movimento inicial para superação dos limites e impasses encontrados.

Como reflexão final deste capítulo, reproduzo um trecho de uma ‘carta pessoal’, redigida por uma professora participante do curso de formação docente do PMI, no qual a

docente faz uma reflexão, a partir de sua experiência docente, sobre a conjuntura educacional brasileira e que sintetiza uma parte da discussão empreendida até aqui.

Eu vejo a educação como uma par de sapatos. Esses sapatos foram construídos na década de 40 e ajudou o Brasil a inserir várias pessoas no baile da educação. Ele serviu para minha vó que aprendeu a dançar a música das letras nos passos da alfabetização. Eram sapatos brilhosos, reluzentes, novos e necessários. Mas o tempo se passou e eles foram envelhecendo, seu modelo ficou ultrapassado e seu brilho se apagou. O problema é que eu herdei esse par de sapatos. Preciso diariamente calçar essa educação que me aperta e machuca mas são os únicos que me oferecem. Não consigo caminhar com coisas tão velhas prendendo meus pés então eu começo a sangrar. Minhas pegadas tortas e avermelhadas são seguidas por estudantes que também são machucados por esses velhos sapatos, os pés deles são maiores que os meus. Então um dia decidi que não os usaria mais. Não posso mais calçar essa pedagogia puída, isso me machuca demais. Decidido então que não calçarei mais esses sapatos. Se a Cristiane Sobral não vai mais lavar os pratos, eu não irei mais calçar seus sapatos. Terei meus pés pedagógicos alforriados, pisarei descalça os corredores da escola [...] Mas as pessoas não entendem elas se habituaram com a dor diária. Me apontam e diz que não é de bom tom uma professora andar descalça por aí. Jussara, calce já suas tamancas educacionais! Não irei mais usar esses sapatos mas eles tem razão, não posso passar uma vida descalça. Foi aí que decidi gastar os segundos mais importantes da minha vida fabricando novos calçados. Construir propostas que atendam a minha necessidade vai ser meu objetivo de vida. Dedicarei minhas existências fabricando novos sapatos pedagógicos.

CAPÍTULO 3

BASES TEÓRICAS

3.1 Estudos críticos da linguagem

Nesta pesquisa, dentro do bojo de estudos críticos da linguagem, adoto a Análise de Discurso Crítica (ADC) como a principal perspectiva teórica, em razão de esta ser uma teoria-método que tem por preocupação pensar a vida social não só como ela é, mas sobretudo como ela pode vir a ser (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). A ADC surgiu da necessidade de aliar os estudos linguísticos a uma perspectiva social e crítica, com o intuito de desvelar as relações de dominação, poder e controle expressas na linguagem. Assim, busca-se elucidar a parcela discursiva dos problemas sociais, bem como construir caminhos alternativos de transformação social (FAIRCLOUGH, 2001; WODAK, 2001).

Fairclough (2001), ao propor sua abordagem de análise de discurso, aponta alguns dos motivos pelos quais não se havia desenvolvido até então uma teoria social do discurso adequada. Segundo o autor, um dos fatores é o isolamento dos estudos linguísticos de outras ciências sociais e também a dominância de paradigmas formalistas sobre a ciência linguística. Além disso, as ciências sociais não se interessavam pela análise da linguagem no seio de suas pesquisas, devido à falta de percepção sobre a linguagem como um elemento constitutivo da realidade e não somente um espelho dela. As diversas ciências sociais utilizavam dados linguísticos em suas investigações, porém, sem recorrer a uma teoria e método capaz de analisar esse conteúdo linguístico de forma mais minuciosa, de modo a elucidar a relação entre linguagem e vida social. A ciência Linguística, por seu turno, avançou no sentido de reconhecer a importância do fator social para o estudo da linguagem, dos quais são exemplos a Sociolinguística e a Pragmática; no entanto, na visão de Fairclough, esses avanços ainda eram insuficientes.

As tentativas de síntese entre os estudos de linguagem e os estudos sociais ora pendiam para a sobrevalorização dos aspectos linguísticos – linguística crítica – ora para a sobrevalorização de teorias sociais – análise de discurso de Michel Pêcheux. Além disso, essas abordagens se ancoravam numa visão estática entre linguagem e poder, dando ênfase apenas nos processos de reprodução das relações de poder e, conseqüentemente, não

conferiam à linguagem e aos sujeitos a potencialidade de transformação social. Fairclough (2001) e Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem, então, uma teoria social crítica orientada linguisticamente. Assim, a ADC tem por objetivo contribuir com a crítica social a partir de uma abordagem de discurso mais equilibrada, cujo objetivo último é contribuir com a luta social para a ampliação da democracia. Conforme ressalta Resende (2009), é importante atentar para o fato de que nas pesquisas em ADC “o ‘valor’ de teorias e categorias propriamente linguísticas não é tomado como tácito, mas emerge dos dados e dos objetivos da análise” (p. 13). Sendo assim, a utilização de categorias linguísticas em trabalhos de ADC só tem validade na medida em que serve como instrumento efetivo para a crítica social, ou seja, na medida em que possibilite ao/à analista investigar os efeitos dos discursos nas práticas sociais e vice-versa.

Chouliaraki e Fairclough (1999) defendem o estudo do discurso no seio dos estudos críticos da pós-modernidade a partir da consideração de que as sociedades pós-modernas vem atravessando processos de profundas transformações no âmbito socioeconômico e cultural e que o discurso desempenha um papel fundamental em tais transformações, na medida em que ele tanto constitui tais mudanças quanto é resultado delas. Podemos observar como exemplo as constantes criações de novos gêneros textuais/discursivos, como memes, *lives* de Facebook etc., que condizem com novas práticas sociais e vice-versa. Os autores concebem a era pós-moderna e neoliberal como uma fase da vida social marcada pela criação de novas oportunidades e possibilidades, como também responsável por condições de sofrimento e desigualdade entre diversos grupos, comunidades e indivíduos. Sendo assim, a ADC se estabelece como uma ciência social crítica, pois visa não somente a compreensão de tais fenômenos, mas também a identificar e construir caminhos alternativos de mudança. Chouliaraki e Fairclough (1999) apontam que diversas teorias sociais, incluindo estudos de Harvey (1996), Giddens (1990) e Habermas (1984), entre outros, já reconheciam que as transformações da modernidade tardia são também transformações de uso da linguagem (discurso). Porém, faltava às ciências sociais críticas uma abordagem orientada do ponto de vista linguístico e, nessa direção, a ADC se firmou como um campo de pesquisa que preenchia esse espaço.

No âmbito da ADC de Chouliaraki Fairclough (1999) e Fairclough (2003; 2012), o discurso é entendido essencialmente como um elemento inseparável das práticas sociais. Segundo Fairclough (2012), as práticas sociais são formas de atividade social relativamente

estáveis e são articuladas dialeticamente por diversos elementos sociais, sempre incluindo o discurso. Os autores partem do pressuposto de que há uma relação dialética entre discurso e estrutura social, visto que um se constitui do outro mutuamente, ou seja, o discurso é socialmente motivado e a estrutura social é discursivamente moldada. Portanto, o discurso, para a ADC, emana da atividade linguística, porém, transcende a ela, na medida em que serve ao estabelecimento, manutenção e transformação da realidade. O que diferencia substancialmente a vertente crítica de estudos do discurso em relação a outras abordagens é sua orientação para a mudança social. Em outras palavras, ela se propõe a fornecer meios para a superação das desigualdades verificadas no interior das relações de dominação e poder (MAGALHÃES *et. al.* 2017; RAMALHO e RESENDE, 2011; RESENDE e RAMALHO, 2014).

Nas análises em ADC, portanto, a ênfase oscila entre a estrutura e a ação. Fairclough (2003) define estruturas sociais como entidades abstratas da vida social, das quais são alguns exemplos a estrutura econômica, as classes sociais e a linguagem. As estruturas correspondem ao domínio potencial da realidade, ou seja, diz respeito àquilo que é possível realizar em termos de ação social. A linguagem, como um exemplo de estrutura social, dispõe de elementos finitos e restritos, mas que possibilitam articulações linguísticas particulares, dando origem assim a variedades linguísticas individuais, bem como aos fenômenos de variação e mudança linguística no nível social. Para a ADC, os agentes sociais dispõem de uma potencialidade criativa, ao mesmo tempo em que respondem a uma norma geral e prévia: as estruturas. Os eventos sociais, por outro lado, correspondem ao domínio do realizado e concreto da realidade. São os acontecimentos imediatos como, por exemplo, uma aula, uma consulta médica, uma partida de futebol. (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

Os autores concebem que a relação entre estruturas e eventos sociais é mediada por uma categoria intermediária: as práticas sociais, as quais são sempre o resultado de uma seleção específica de certas possibilidades das estruturas, em detrimento de outras. Toda prática social é produto de uma dada combinação de certos elementos sociais e que conta com relativa permanência ao longo do tempo em áreas particulares da vida como, por exemplo, a prática docente, a prática médica e a prática esportiva — para manter o paralelo com os exemplos de eventos sociais, respectivamente. Sendo assim, as estruturas são condições mais rígidas e estáveis da vida social, porém, abertas à transformação por meio da agência nas práticas sociais (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

A centralidade do conceito de prática social na ADC advém da concepção da vida social como um sistema aberto à mudança, a partir da filiação ontológica da ADC ao Realismo Crítico (RC) de Bhaskar (1989). Para Fairclough (1999), a hegemonia de uma determinada prática é garantida pela relativa permanência de uma dada articulação dos elementos. Existe, por outro lado, a possibilidade de desarticulação e rearticulação desses elementos através da potencialidade criativa dos atores sociais, que dispõem de uma liberdade relativa de agência diante dos constrangimentos impostos pelas estruturas. Assim, as estruturas sociais restringem as possibilidades de ação nas práticas, que, por sua vez, restringem os eventos. No entanto, os atores sociais podem rearticular as práticas nos eventos e, com o tempo, promoverem mudanças nas estruturas.

Para Chouliaraki e Fairclough (2003), as práticas, por sua vez, são entendidas como formas de atividade social relativamente estáveis e reúnem três características principais. Primeiro, elas são formas de produção da vida social, não só de produção econômica, mas também de produção nos domínios culturais e políticos. Segundo, cada prática está inserida dentro de uma rede de práticas, sendo que as diferentes práticas determinam a constituição umas das outras. Os autores citam como exemplo a internalização de traços de práticas da esfera econômica na esfera da educação superior, o que tem provocado a marketização do ensino, conseqüentemente. Terceiro, as práticas têm sempre uma dimensão reflexiva: as pessoas sempre geram representações do que fazem como parte do que elas fazem.

Resumidamente, portanto, existe um *continuum* de abstração/concretude entre estrutura, práticas e eventos. No nível discursivo, o polo da estrutura (mais abstrato) corresponde à linguagem e o polo do evento (mais concreto) corresponde ao texto. No nível intermediário, situam-se as práticas sociais, que correspondem às ordens de discurso. Essa organização pode ser vista no quadro a seguir:

Quadro 1: relação entre estruturação social e discursiva

Estrutura social: linguagem
Práticas sociais: ordens de discurso
Eventos sociais: textos

(Fonte: Fairclough, 2003, p. 24)

De acordo com Fairclough (2012, p. 96),

“as práticas sociais organizadas em redes de um modo particular constituem uma ordem social [...]. O aspecto discursivo/semiótico de uma ordem social é o que podemos denominar uma ordem do discurso. É a forma em que os diversos gêneros, discursos e estilos são reunidos numa rede”.

Uma ordem social responde a uma agenda de interesses particular e de larga escala, como a ordem social neoliberal, por exemplo; ou, em um nível mais local, como a ordem social da educação, numa dada sociedade e tempo. Um aspecto importante das ordens sociais é a dominância. Há sempre formas dominantes que orientam as ações e interações dos agentes sociais em suas práticas. Na ordem social da educação no Brasil, por exemplo, a prática docente tem sido definida por uma relação assimétrica de poder entre professor/a e aluno/a.

O modelo tradicional de ensino tem focalizado a racionalidade e a competitividade, em prejuízo de uma formação reflexiva e crítica do ser (FREIRE, 1967). Como enfatiza Fairclough (2012), há simultaneamente formas alternativas, marginais ou opostas de práticas sociais. Assim, por exemplo, o PMI e o seu curso de formação para professoras/es, segundo Vieira (2018), tem se constituído como uma iniciativa educacional alternativa no contexto situado da rede pública de ensino no DF, pois tem promovido ações formativas que valorizam os saberes experienciais das professoras/es, potencializando a agência das/os docentes e tem contribuído efetivamente “para as transformações tão necessárias na educação, numa perspectiva da emancipação individual para a coletiva” (p. 189).

Afirmamos que as práticas sociais são o resultado de arranjos específicos dos elementos sociais que as compõem. A abordagem social do Discurso de Fairclough (2003; 2012) investiga as relações dialéticas entre esses elementos. São eles: (i) atividades; (ii) sujeitos e suas relações sociais; (iii) instrumentos; (iv) objetos; (v) tempo e lugar; (vi) formas de consciência; (vii) valores; e (viii) discurso. Dessa maneira, os elementos são diferentes, ou seja, cada um tem propriedades distintas, porém, “há um *sentido* em que cada um interioriza os outros sem ser a eles reduzido (FAIRCLOUGH, 2012, p. 94, grifo do autor).

Desse modo, como observam Resende e Ramalho (2006, p. 38), essa forma de investigação prevê, entre outras vantagens, “a articulação entre discurso e outros elementos sociais na formação de práticas sociais”. Isso significa dizer que para a ADC, dado que a relação entre discurso e estrutura social é dialética, não é possível proceder à análise discursiva de maneira isolada; ao contrário, deve-se partir da análise do discurso em direção à prática social.

Agora, direcionando o foco para o elemento discurso, Fairclough (2013) propõe que o discurso figura basicamente de três formas: (i) como parte da atividade social de uma prática, que corresponde a formas de agir e se dá através de gêneros discursivos; (ii) como representações, que correspondem a formas particulares de representar (o mundo material e as práticas reflexivas) e se dão através de discursos particulares; e (iii) como partes das formas de ser (social ou pessoal), que se dão através de estilos.

O discurso como parte da atividade de uma prática implica a utilização da linguagem de uma determinada forma. Parte da atividade da prática docente, por exemplo, é ministrar aulas e, conseqüentemente, os gêneros discursivos recorrentes são a exposição oral, debates etc. O discurso como discursos (no plural), ou seja, como modos de representação, são formas particulares de representar aspectos do mundo (processos, relações e estruturas do mundo material, como também o mundo mental e o mundo social). O autor pontua ainda que os diferentes discursos são construídos a partir das diferentes posições que os agentes ocupam no mundo e que podem ser “também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124, tradução nossa). Sendo assim, os diferentes discursos podem ser complementares, competitivos, dominadores, etc., a depender das relações estabelecidas entre os diferentes agentes. Assim, a prática docente pode ser representada a partir de diferentes perspectivas, a depender do posicionamento que os diferentes agentes ocupam na sociedade. Por fim, o discurso como parte das formas de ser constitui os estilos. Os agentes sociais incorporam determinados modos de identificação, os quais nos permitem distinguir, por exemplo, professores/as, líderes religiosos, políticos, intelectuais etc, bem como traços individuais de identificação.

Chouliaraki e Fairclough (1999) assumem que toda prática social envolve configurações de diferentes elementos da vida e, portanto, diversos mecanismos. Uma prática particular é sempre resultado de uma determinada configuração desses elementos — tipos de atividade, pessoas e suas relações, tempo e espaço, recursos semióticos etc. — numa forma específica. Podemos dizer que esta é a “fórmula” genérica que dá origem a uma prática social. Quando analisamos uma prática em específico, devemos chamar os diversos elementos da prática de *momentos* e conceber a relação que estabelecem entre si como uma relação de internalização, ou seja, cada um dos momentos internaliza os demais sem ser a eles reduzido. Dessa forma, os momentos de uma prática estão articulados, pois “estabelecem relações mais

ou menos permanentes como momentos da prática” (RESENDE E RAMALHO, 2014, p. 193).

Com relação ao elemento/momento do discurso, Fairclough (2003) ressalta que os três significados do discurso (acional, representacional e identificacional) estão imbricados dialeticamente, isto é, fazem parte do mesmo processo, sendo que sua separação deve se dar apenas para fins analíticos. Dessa forma, esta pesquisa dará enfoque ao significado representacional e identificacional do discurso, porém, buscará compreender por meio da análise de que modo as representações particulares (discursos) desempenham de modo particular ações e relações (gêneros) e apontam modos particulares de identificação (estilos).

As análises em ADC consideram o texto como unidade mínima de análise. Para Fairclough (2003), o discurso se materializa em textos que, por sua vez, funcionam como elementos dos eventos sociais e possuem efeitos causais. Nas suas próprias palavras:

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 – acredita-se, por exemplo, que a exposição prolongada a textos publicitários contribui na formação das identidades das pessoas como ‘consumidoras’. 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 (p. 8, tradução nossa)

Em seguida, o autor observa que a relação de causalidade entre textos e mudança social não é mecânica. Não podemos dizer que um determinado aspecto de um texto provoque um determinado efeito de mudança social, o que não significa que não haja tais efeitos. Do mesmo modo, o autor salienta que os efeitos causais dos textos também são dependentes do contexto, pois também os fatores sociais determinam se e quais efeitos os textos poderão produzir. Assim, um dado texto poderá causar efeitos diversos a depender dos intérpretes, por exemplo. Em suma, os textos são efeitos das práticas e dos discursos em que se situam e é nesse sentido que devem ser investigados.

Na mesma perspectiva, Magalhães (2017, p. 1) propõe “que a linguagem e os textos possuem uma força agenciadora, que atua por meio de agentes sociais”, ressaltando que os textos fazem parte da agência nas interações faladas e escritas. Além disso, a autora

apresenta que os textos protagonistas possuem quatro características: a) o poder de produzir significados e evocar lembranças; b) a portabilidade no tempo, no espaço e no contexto; c) a durabilidade e d) os efeitos causais, chamando a atenção para determinados aspectos do mundo social e construindo identidades (p. 11).

3.2 Repensando a agenda de pesquisa da ADC

Como já mencionado anteriormente, conforme Fairclough (2001), a ADC parte do pressuposto de que as mudanças socioculturais da modernidade tardia correspondem a mudanças de linguagem. A ADC possui como agenda de pesquisa essas transformações da vida social na pós-modernidade, no intuito de fornecer suporte para a investigação de problemas relacionados a desequilíbrio de poder (Chouliaraki e Fairclough, 1999).

Dessa forma, a ADC se constitui como uma ciência transdisciplinar e aberta, ou seja, promove diálogo com outras disciplinas a fim de subsidiar sua própria abordagem sociodiscursiva, como também de contribuir com a crítica social a partir de um construto teórico-metodológico mais adequado do discurso (RAMALHO e RESENDE, 2011). O conceito de internalização, o qual foi tomado de Harvey por Chouliaraki e Fairclough (1999) e adaptado para a ADC, também pode ser estendido ao caráter transdisciplinar da ADC, uma vez que esta se constitui como uma ciência de internalização e articulação entre teorias das ciências sociais e da linguística. Tendo isso em vista, este trabalho inclui, além da ADC, os estudos da Educação Crítica e Engajada (FREIRE, 1967; GIROUX, 1997; HOOKS, 2006, 2013), estudos de identidade (SILVA, 2000; CASTELLS, 1999; HALL, 2014).

Esta pesquisa está relacionada ao Projeto Mulheres Inspiradoras, que se constitui como uma iniciativa de resistência transgressiva no âmbito educacional e, mais especificamente, no contexto situado das escolas da SEEDF. O termo *resistência* é amplamente utilizado nos estudos discursivos, porém, de forma homogênea, tomando como pressuposto só haver *um* tipo de resistência. No entanto, Dias *et. al.* (2018) propõem uma distinção. Assim, a resistência reacionária figura como um modo de funcionamento das instituições sociais no sentido de assegurar os interesses dominantes. Como afirmam os autores, a escola, por exemplo, se apresenta como uma instituição fortemente marcada pela resistência reacionária, na qual historicamente são rejeitadas as novas formas de ensino-aprendizagem. A resistência transgressiva, por outro lado, é entendida como uma atitude de

rompimento com os paradigmas de ação e pensamento hegemônicos e tem por objetivo a superação dos sistemas de dominação.

Como aponta Pedro (1997), a ADC se diferencia de outras abordagens em Análise do Discurso por considerar a importância da agência como fator potencial de mudança social. Por esse motivo, a agenda da ADC, que tem preferido concentrar-se nas elites e em suas estratégias de manutenção da desigualdade, pode, do mesmo modo, dedicar-se à análise das estratégias de resistência (transgressiva) verificadas no interior das relações de dominação. O Projeto Mulheres Inspiradoras, por sua vez, advém de uma lógica de educação – e também de ensino de Língua Portuguesa – contra-hegemônica que atua em favor do fortalecimento de identidades das(os) estudantes e das(os) professores a partir da reflexão de problemas sociais concretos, como a desigualdade de gênero-raça-classe, por exemplo, e, tomando o texto como material base das atividades. Sendo assim, esta pesquisa focaliza o processo de mudança em si, pois direciona o olhar para a formação docente do PMI, que tem servido de alternativa a uma prática educacional tradicional e hegemônica.

3.3 Poder, hegemonia e ideologia

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), as redes de práticas são sustentadas por relações sociais de poder e as articulações mutáveis de práticas dentro e através das redes estão ligadas à dinâmica mutável do poder e das lutas pelo poder. Fairclough (2001) discute a respeito das concepções de discurso e poder de Foucault para então delinear sua própria abordagem de discurso. Fairclough aponta algumas limitações quanto a noção de poder formulada por Foucault, a qual nos leva a crer que os sistemas de poder são estáticos e, nessa perspectiva, os sujeitos são considerados assujeitados, ou seja, não dispõem da potencialidade real de resistência transgressiva e mudança social. Na crítica de Fairclough (2001), mesmo a noção de resistência apresentada por Foucault transmite a ideia de que as formas de resistência não representam efetivamente uma ameaça aos sistemas de dominação. A ADC, por outro lado, possui uma visão de poder mais dinâmica, que está intimamente relacionada ao conceito de hegemonia de Gramsci. Fairclough (2001, p. 122), a partir de Gramsci, esclarece 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 um equilíbrio instável”. Nessa concepção, poder como

hegemonia significa uma força de dominação mais flexível, em comparação ao conceito de poder de Foucault.

Fairclough (2001), apoiado em Gramsci (1971), afirma que hegemonia é uma forma de conceituar o poder em termos de liderança, que consiste em obter o consentimento, em vez de apenas empregar o uso da força, dos grupos em desvantagem social. Também, essa visão revela a importância da ideologia como recurso fundamental para a manutenção das relações desiguais de poder, como uma estratégia de universalizar visões particulares de mundo. Essa perspectiva de hegemonia coaduna com a proposta de discurso defendida por Fairclough (2001) por fornecer apoio teórico para a perspectiva transformacional das estruturas sociais. Para o autor, a luta hegemônica consiste em desarticular e rearticular as configurações hegemônicas dos elementos das práticas sociais, promovendo novas combinações.

No sistema educacional brasileiro, conjuntura maior da nossa pesquisa, podemos dizer, de acordo com Freire (1967) e Giroux (1997) que o modelo de ensino prevaiente tem por objetivo o amoldamento dos sujeitos aos interesses político-econômico hegemônicos. Isso tem sido garantido através da oferta de um sistema de educação excludente, marcado pela “lógica da racionalidade tecnocrática estéril” na escolarização, como define Giroux (1997, p. 40). Essa forma de manutenção da dominação dos grupos menos favorecidos se dá sob o ponto de vista do poder como dominação (hegemonia).

A relação entre ciência e ideologia ainda hoje carece ser melhor esclarecida, pois ainda é amplamente carregada de imprecisões. Devido a isso, consideramos importante tratarmos dessa relação antes propriamente de discutir a respeito de ideologia e sua relação com o discurso. Senso assim, tendo em vista as múltiplas teorias da ideologia, Romão (1998), classifica as diversas abordagens em dois grandes grupos: os positivistas e os dialéticos¹⁰.

Aqueles que se inscrevem na “razão positivista” tomam o discurso científico como objetivo, neutro, transparente. Ou seja, os conceitos, definições, interpretações etc. de uma dada disciplina científica são tidos como a correspondência direta e objetiva da realidade. Nessa perspectiva, ciência e ideologia são opostos, pois a última é considerada uma falsa consciência da realidade, enquanto a primeira representa a verdade absoluta dos fatos. Nessa linha de pensamento, postula-se uma pretensa separação entre sujeito e objeto, pois a subjetividade é considerada um risco à ciência. Por outro lado, numa perspectiva dialética,

10 O autor adverte que a classificação entre positivistas e dialéticos não corresponde somente aos discípulos de Auguste Comte e de Karl Marx, respectivamente, mas àqueles que se inserem no universo da “razão estruturalista” e da “razão dialética”.

concebe-se ciência como um *processo*, o qual envolve invariável e inevitavelmente uma interação entre sujeito e objeto, pois considera-se que há sempre uma defasagem que separa a realidade estudada da reflexão científica. Sendo assim, a ciência é relacional¹¹ ao ser pesquisador/a e às condições histórico-sociais que o/a constitui, ou seja, não há total distanciamento entre o objeto/questão estudada e pesquisador/a. Para Romão (1998) a negação da ideologia nas ciências têm comprometido o próprio desenvolvimento científico e a universalização da democracia, uma vez que as versões científicas de cunho positivista pretendem-se oficiais e, portanto, afastam outras formas de produção do conhecimento. No âmbito da educação,

o discurso e os procedimentos didático-pedagógicos hegemônicos no Brasil proclamam-se como “desideologizados” e “a-políticos” mas, evidentemente, carregam consigo uma determinada visão de mundo que se pretende “verdade indiscutível”, impedindo a manifestação de visões e posturas alternativas (ROMÃO, 1998, p. 14).

Sob o prisma dialético, não há oposição rígida entre ciência e ideologia, pois não há ciência definitiva que ofereça respostas irrefutáveis às questões colocadas em estudo. Assim, a produção do conhecimento dá-se num contínuo movimento de construção e reconstrução das possibilidades de interpretação.

Ideologia é um conceito de central importância na análise social em ADC, pois se apresenta como um mecanismo simbólico de estreita ligação com relações de poder e hegemonia. As ideologias, segundo Fairclough (2003) são representações de aspectos do mundo que podem servir ao estabelecimento, manutenção e mudança de relações sociais de poder, dominação e exploração. O autor acresce ainda que, como ideologias são representações, elas podem funcionar em formas de ação social, como também serem inculcadas nas identidades dos agentes sociais. Assim, as ideologias associam-se a gêneros, discursos e estilos. Para a ADC, então, é pertinente dialogar com teorias da ideologia, na medida em que importa analisar possíveis efeitos ideológicos nos textos, pois, conforme discutimos na seção 1, os textos possuem efeitos causais. Fairclough (2003) afirma que um dos efeitos causais que merece grande atenção nas pesquisas em ADC são os efeitos ideológicos. É importante distinguir que ideologias não são o mesmo que discurso. Conforme Van Dijk (2015, p. 57), as ideologias podem ser *expressas* na linguagem, assim como “podem

11 O autor usa a palavra “relacional” para evitar as armadilhas da palavra “relativa” ou “relativismo”.

também ser expressas por outras práticas sociais, como sabemos do assédio sexual ou da discriminação racial como expressões de ideologias sexistas ou racistas”.

Para Fairclough (2001, 2003) conquistar a hegemonia é uma questão de universalizar representações particulares a serviço de firmar e manter o domínio de determinados grupos sobre outros, e isso é trabalho ideológico. Assim, os textos podem exercer um papel ideológico ao tomar determinadas visões de mundo como pressupostas. Fairclough (2001), a esse respeito, destaca que as ideologias são tão mais eficientes quanto mais naturalizadas o são. O autor afirma que normalmente as pessoas não têm consciência da dimensão ideológica de suas próprias práticas. Por outro lado, dado a ADC considerar o fator agência como um diferencial de sua teoria do discurso, o autor adota a posição dialética, segundo a qual os atores sociais são posicionados ideologicamente, mas “são também 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, 2001, p. 121).

A localização das ideologias nos textos não se dá de maneira direta, ou seja, não é possível “lê-las” nos textos, pois as ideologias pertencem tanto aos eventos (dos quais os textos são elementos), quanto às estruturas (FAIRCLOUGH, 2001). Conforme o autor “é uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos” (2001, p. 119). Outro aspecto importante sobre a identificação dos efeitos ideológicos nos textos diz respeito aos níveis textuais que podem ser investidos ideologicamente. Fairclough (2001) esclarece que não só no nível semântico (significação das palavras) é possível observar a operação da ideologia, mas também em outras construções semânticas, como nas metáforas e na coerência, assim como na estrutura organizacional de um texto.

Retomando a classificação generalizada de Romão (1998) a respeito das concepções de ciência, podemos dizer que a teoria social do discurso de Fairclough se insere no universo da razão dialética, porém, com uma diferenciação quanto ao conceito de ideologia. A ADC parte de uma visão crítica da ideologia, fundamentalmente negativa, com base em Thompson (2011), ao propor que ideologias são formas simbólicas a serviço *apenas* do poder. Nessa concepção, ideologia e crítica são de naturezas distintas, são opostas. É possível observar uma mudança de concepção da ideologia no percurso evolutivo da ADC. Fairclough (2001), cuja

primeira publicação foi do ano de 1992, ao lançar sua abordagem social do discurso, admite que todo discurso é aberto ao investimento ideológico, inclusive o científico; não havendo, portanto, uma separação categórica entre ciência e ideologia. O que há, na verdade, são diferentes graus de investimento ideológico nos discursos e a ADC focaliza, assim, aqueles que contribuem para o estabelecimento e manutenção das relações de dominação. Já na versão mais recente da teoria, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) não incorporam esse sentido amplo de ideologia, dentro do qual se poderia acusar a crítica empreendida como tão ideológica quanto aquilo que ela denuncia, conforme advertem Peixoto *et. al.* (2018).

A esse respeito, Thompson (2011, p. 91) afirma categoricamente que as “formas simbólicas contestatórias não são ideológicas” e é justamente essa diferenciação que delimita o estudo do fenômeno. Do ponto de vista do autor, as ideologias são necessariamente hegemônicas, enquanto as formas simbólicas críticas são desafiadoras de tais hegemonias. Ao tomar essa posição, Thompson (2011) projeta sua abordagem como interpretativa e não ideológica. O autor acrescenta que

embora interpretações sejam contestáveis, não segue daí que elas sejam arbitrárias. Podem existir boas razões para oferecer uma interpretação particular e aderir a ela, razões que podem ser muito convincentes em determinadas circunstâncias, mesmo que elas não sejam, de maneira alguma, conclusivas. Uma interpretação pode ser plausível, e consideravelmente mais plausível, do que outras interpretações, sem pressupor a exclusão de toda dúvida (2011, p. 91).

A teoria de Thompson (2011) tem sido alinhada aos propósitos de pesquisa da ADC, tendo em vista que o autor rejeita a noção clássica de ideologia como meramente uma consciência falsa ou ilusória da realidade. Ao contrário, as ideologias “são parcialmente constitutivas do que em nossas sociedades é ‘real’” (2001, p. 19), ou seja, elas atuam em alguma medida para ativar e conservar sistemas de dominação. Além disso, Thompson (2011) preocupa-se não só com os sistemas de desigualdade oriundos das relações de classe, mas também das relações de gênero, etnia, raça e assim por diante.

Na posição sobre ideologia adotada por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), com base em Thompson (2011), não faz sentido a interrogação sobre as supostas motivações ideológicas da ADC, pois somente é caracterizado como ideológico os discursos que servem aos interesses hegemônicos. Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (1999) relembram que como ideologias são construções discursivas, a questão da ideologia é parte da questão de como o discurso se relaciona com outros momentos da prática e, portanto, com

relação à prática teórica da ADC, cabem aos analistas de discurso atentarem-se para a relação entre o seu discurso científico com os outros momentos da prática teórica. Thompson (2011, p. 95) acrescenta: “podemos procurar defender e criticar interpretações, tornar algumas interpretações plausíveis e convincentes, e tentar mostrar que outras não o são, sem sucumbir a exigência inútil e confusa de que toda análise da ideologia deva, ela própria, ser analisada ideologicamente”. Ecoando o autor, não significa dizer que a interpretação da ideologia de viés contestatório esteja acima de qualquer suspeita, mas que justamente por ser uma interpretação aberta, deva-se apresentar razões, fundamentos e evidências que a torne plausível.

3.4 Discurso e identidade

Como foi apresentado na introdução deste trabalho, o conceito de identidade ganhou posição de destaque no contexto das ciências humanas devido à percepção de que as identidades que tradicionalmente foram imaginadas e vividas como entidades fixas, que por tanto tempo estabilizaram os indivíduos, estão cada vez mais abaladas pelo ritmo das mudanças na era pós-moderna. Hall (2014) destaca o conceito de crise de identidade, ou seja, uma relativa corrosão dos sistemas de referência que davam aos indivíduos uma maior sustentação na sociedade.

Na visão do autor, existem três tipos de identidades que se correlacionam diretamente a três tipos de sujeitos (i) sujeito do iluminismo; (ii) sujeito sociológico e (iii) sujeito pós-moderno. Para Hall (2014, p. 11), o sujeito do iluminismo se configurava como um indivíduo centrado e unificado, cujas capacidades de razão, de consciência e de ação consistiam num núcleo interior, com o qual o sujeito nascia e permanecia durante sua vida. Por sua vez, o sujeito sociológico, para o autor, expressava a complexidade do mundo moderno e a percepção de que seu eu interior não era autônomo, mas sim formado na relação com outras pessoas importantes para ele, como a família, por exemplo, que transmitia um conjunto de valores, sentidos e símbolos que tendiam a influenciar a constituição de sua identidade. Nesse sentido, a identidade nessa segunda concepção é o resultado da relação recíproca entre o mundo pessoal e o mundo social.

Uma importante contribuição de Hall (2014) foi de colocar em foco o que, para ele, é o terceiro tipo de identidade – o sujeito pós-moderno. Para o autor, o sujeito que possuía uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, que se compõe de várias

identidades (muitas vezes conflitivas e contraditórias), devido à constante mudança das estruturas e instituições pós-modernas. Assim, o sujeito pode assumir identidades diferentes em diferentes momentos da vida, que não são unificadas em torno de um todo coerente. Em vista disso, Hall (2014) procura salientar que a identidade na pós-modernidade, encontra-se relacionada com o processo de globalização que imprimiu um ritmo extremamente veloz no processo de mudança social e reverberou na questão da identidade cultural.

Também influenciado pelos estudos culturais, Silva (2012) afirma que as identidades são construídas com base na diferença. Identidade e diferença são interdependentes, ou seja, uma é produto da outra. Silva (2000) também explica que identidade e diferença são atos de criação linguística. Sendo assim, elas não são elementos da natureza ou essências, que se impõem objetivamente sobre o mundo externo, mas são ativamente produzidas nas relações sociais e culturais. Dizer que a identidade e a diferença são instituídas por atos de criação linguística implica dizer que são construções indeterminadas e instáveis, pois a própria linguagem o são. Visto que são construídas socialmente, sua definição “está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2012, p. 81). Para o autor, o processo de diferenciação se constrói com base em processos nos quais há marcas de poder, como os processos de inclusão/exclusão, de demarcação de fronteiras, de classificação e de normalização, por exemplo. Resumidamente, são todos processos fundados em relações assimétricas de poder, pois o processo de inclusão/exclusão envolve a noção de pertencimento; o processo de demarcação de fronteiras determina as posições dos sujeitos no mundo; o processo de classificação expressa uma determinada hierarquia; a normalização implica haver uma norma a qual deve ser seguida.

Partindo dessas considerações, portanto, há sempre identidades consideradas hegemônicas e marginais. Silva (2000) observa que a definição das identidades é dada por sistemas de representação, os quais são sempre marcados por relações de poder. Na ADC, como vimos anteriormente, Fairclough (2003) propõe que os discursos (ou seja, as representações de aspectos do mundo), apontam para determinados gêneros (modos de ação) e estilos (modos de identificação dos agentes sociais), em razão da dialética do discurso. Sendo assim, os diferentes discursos que circulam em nossa sociedade sobre as identidades femininas, por exemplo, apontam para determinadas posições de sujeito e determinadas ações sociais. No âmbito educacional, o autor defende a necessidade de as pedagogias e os currículos problematizarem os sistemas de representações que dão suporte a desigualdades

sociais com base em questões de identidade. O Projeto Mulheres Inspiradoras, por exemplo, surgiu da necessidade de questionar os modos de representação da identidade feminina, com vistas a apresentar às/aos estudantes outros modos de identificação que não somente aqueles tradicionalmente valorizados pelas mídias e, dessa maneira, vem contribuindo com a construção de novos referenciais da figura da mulher, baseados em sistemas de representação não opressores.

Para a ADC, o tema identidade surge em razão do entendimento de que as identidades são parcialmente construídas no discurso e marcadas por relações de poder. Discutimos na seção 1 que as formas de ser, ou as identidades, são materializadas em textos, no que Fairclough (2003) chama de estilos. Trata-se, portanto, de marcas de individuação no discurso. Para a análise discursiva da prática social, podemos investigar, por exemplo, como determinados discursos são inculcados em modos de identificação, tomando como pressuposto a relação dialética dos elementos/momentos do discurso. Fairclough (2003) afirma que podemos verificar os estilos em diferentes níveis linguísticos, como, por exemplo, no nível fonológico – entonação, pronúncia, ritmo etc. e no nível lexical – vocabulário, metáforas. Além disso, duas categorias em especial são apontadas como tendo estreita relação com modos de identificação: a modalidade e a avaliação. A modalidade refere-se ao modo como um agente social se apresenta diante de algum aspecto social, ou seja, diz respeito à sua perspectiva em relação àquilo que diz. A modalidade é importante na estruturação de identidades no sentido que aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é – logo as escolhas modais nos textos pode ser vista como parte do processo de estruturação da própria identidade (FAIRCLOUGH, 2003). Além disso, é importante destacar que toda identidade é relacional, ou seja, não se estabelece no vazio, mas no interior das relações sociais. Assim, através da análise dos modos de identificação nos textos, os estilos, é possível observar as posições sociais dos agentes em suas práticas, bem como seus interesses particulares. Em síntese, a modalidade aponta para a ação dos/as agentes e suas representações de mundo.

A categoria avaliação, por seu lado, está ligada a sistemas de valores e diz respeito a imprimir juízos de valor sobre algo. O autor esclarece que não somente as declarações que expressam avaliações de forma explícita, mas também de forma implícita merecem atenção. Os juízos de valor podem ser expressos por atributos, utilizando-se de adjetivos ou também por outros processos, com o uso de advérbios, por exemplo. As avaliações também podem

variando em escalas de intensidade. Tanto verbos quanto adjetivos e advérbios de juízos de valor apresentam-se em uma escala, como “gosto/adoro/amo este livro” “ou aquele livro é bom/ótimo/maravilhoso” (FAIRCLOUGH, 2003).

De acordo com Fairclough (2003), em camadas mais profundas de um texto, é possível observar determinados valores pressupostos, implícitos. São casos em que não há marcadores claros de avaliação, através de declarações de juízos de valor, do uso de adjetivos ou advérbios etc. Esses valores pressupostos dependem de um sistema de valores implícito compartilhado entre os interlocutores. Quando se diz, por exemplo, “ele é comunista”, pode-se dizer que há um sistema de valores pressupostos, mas somente para um discurso em particular.

O conceito de identidade apresentado por Fairclough (2003) aponta para duas formas: identidade social e identidade pessoal, também entendida como personalidade. Em linhas gerais, para a ADC, identificação é um processo complexo que pressupõe o discurso como parte de sua construção, porém, Fairclough se opõe à ideia de outras teorias pós-modernas, segundo a qual a identidade é meramente um efeito do discurso. Fairclough (2003) retoma o conceito autoconsciência de Archer (2000) para esclarecer que processos de identificação se iniciam mesmo antes de adquirirmos uma língua. Assim, a identidade é tanto um processo de natureza social, pois se estabelece a partir das condições nas quais o sujeito nasce (classe social, gênero, etnia etc.) quanto de natureza pessoal, que pressupõe a capacidade dos indivíduos de transcenderem tais condicionamentos/características através de sua reflexividade e agência. A relação entre as duas formas de identidade é, então, dialética.

Nessa perspectiva, Castells (1999, p. 23), em termos da identidade coletiva, afirma que as identidades constituem fontes de significado e experiência de um grupo e que servem tanto ao autoconhecimento quanto à necessidade de sermos destacados de outros grupos. Nas palavras do autor: “a construção das identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso”, ou seja, parte de nossas identidades são formadas por instituições dominantes. Há, porém, uma potencialidade de reestruturação das identidades em função de projetos particulares sociais e, podemos dizer também, individuais, pois, conforme o autor, toda identidade é construída e não apenas estabelecida *a priori*. Sendo assim, a estrutura social organiza significados e

experiências prévias aos atores, mas, por outro lado, esses mesmos significados são reorganizados pelos mesmos.

Castells (1999) parte da premissa que a construção das identidades é marcada por relações de poder e propõe que nas sociedades organizadas em redes, as identidades são construídas com base em uma identidade primária, a qual estrutura as demais. São elas: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto. A primeira é dada a partir das instituições dominantes e tem por finalidade a expansão das estruturas de dominação. A segunda relaciona-se àqueles em situação de desvantagem pela lógica da dominação e que constroem caminhos de resistência e sobrevivência diante das estruturas. A última diz respeito a formas alternativas de construção de identidade, em relação às estruturas postas. Constituem-se como identidades transgressivas, pois se orientam para a mudança social.

O Projeto Mulheres Inspiradoras, tem servido de alternativa a essa prática educacional tradicional, na medida em que valoriza o pensamento crítico e propõe metodologias ativas e de desenvolvimento da autoria das/os estudantes. Dessa forma, o PMI vem atuando como fortalecedor de identidades das/os jovens, a partir da conscientização e problematização sobre problemas e questões sociais pertinentes à sua realidade. Como afirma Fairclough (2003), o desenvolvimento de agentes sociais plenos pressupõe o desenvolvimento das identidades pessoais (personalidade) desses agentes, de modo que elas/es possam transcender os constrangimentos da estrutura social e, assim, promover mudança social.

3.5 Antroposofia e autoeducação: o trabalho biográfico na formação de professores

Na proposta de formação docente do PMI, uma parte das atividades de avaliação das/os professoras/es é de cunho biográfico, ou seja, são tarefas nas quais as/os professoras/es escrevem sobre si, e, através da qual as professoras da equipe formadora obtêm um feedback das/os participantes quanto ao processo formativo oferecido. Na primeira atividade, os memoriais, é solicitada no início da formação, com o intuito de as/os professores refletirem sobre sua história de vida e a registrarem em uma narrativa. A outra atividade é solicitada ao fim da formação e tem um foco no processo específico da formação do Programa, que são as ‘cartas do eu do futuro para o eu do passado’ ou ‘cartas pessoais’. Tendo isso em vista, nesta

pesquisa iremos apresentar os pilares do trabalho com biografias, baseados na Antroposofia, os quais serão articulados na análise de dados.

A Antroposofia é uma cosmovisão sobre o desenvolvimento humano, fundado por Rudolf Steiner, no início do século XX, como a aplicação e ampliação da fenomenologia de Goethe ao domínio da consciência. Goethe, o cientista e escritor alemão, fez frente ao materialismo científico de sua época, pois tanto o empirismo de Bacon (que enfatizava o objeto) quanto o cartesianismo (que enfatizava o sujeito) baseavam-se numa relação de exploração e domínio da natureza/mundo pelo homem. Goethe, de forma oposta, construiu sua ciência com base em uma empiria a qual ele denominou de *delicada*. Seu acesso e estudo da natureza se deu através de suas experiências com a natureza e de forma não invasiva. A empiria delicada é a observação do fenômeno em sua manifestação natural e autêntica, sem a intervenção, invasão ou manipulação do objeto/fenômeno. Dessa forma, o julgamento científico, ou seja, as conclusões, são extraídas do próprio fenômeno. Na verdade, o fenômeno é a própria teoria que, para ser formulada pelo pesquisador, é preciso que este aprimore suas capacidades cognitivas e perceptivas, de modo a evitar o risco de converter a ciência em mero subjetivismo. Assim, a fenomenologia de Goethe exige a evolução da consciência por parte do pesquisador. Com a pesquisa fenomenológica, Goethe chegou ao conceito de metamorfose das plantas (BACH, 2018).

Steiner, conforme explica Bach (2018), propôs a superação da dicotomia entre o eu e o mundo, entre sujeito e objeto, entre natureza e espírito, lançando mão de uma visão monista do universo. Essa visão resulta em um compromisso de responsabilidade com a vida, da qual a educação deve firmar-se como fundamento primordial, pois a Antroposofia é um caminho para a reintegração do eu com o mundo, para a redescoberta e metamorfose do ser, que potencializa a libertação individual e, por conseguinte, a coletiva. Portanto, a Antroposofia explora o ser humano do ponto de vista antropológico, psicológico, cultural, social, histórico e espiritual. Trata-se de uma visão holística do ser.

A antroposofia, diferentemente das ciências materialistas, possui uma cosmovisão monista, ou seja, não estabelece nenhum dualismo. Sendo assim, não há separação entre sujeito (eu) e o mundo, os dois são integrados em si. Desse entendimento decorre que o ser humano é o órgão do mundo, ou seja, a natureza e os fenômenos da vida são revelados no seu nível mais consciente e exato no homem, através da atividade mais elevada deste: a cognição. Para Steiner, fundador da Antroposofia, o ser humano é caracterizado por três grandes forças:

o pensar, o sentir e o querer, sendo que o pensar e o querer constituem uma polaridade e o sentir atua como um mediador desses dois polos, sendo que a tarefa dos sentimentos é, portanto, a de harmonizar as atividades mental e volitiva (BACH, 2017).

A filosofia da educação de Steiner instaura uma epistemologia semelhante ao da filosofia antiga (contemplativa), mas ao mesmo tempo exata e consciente como da ciência moderna. Trata-se do esforço de conciliação entre o poder intuitivo dos antigos e o domínio da exatidão e observação dos modernos. A proposta de educação de Steiner baseia-se na fenomenologia, isto é, na consideração de que o eu e o mundo formam uma polaridade. A fenomenologia implica na educação crítica dos sentidos, uma vez que não há separação entre sujeito e objeto. Assim, a educação crítica dos sentidos significa uma elaboração transformativa do próprio sujeito, realizada em processo dialógico no encontro com os fenômenos. É o compromisso contínuo de aprimorar a qualidade dos sentidos no intuito de evitar a unilateralidade da subjetividade ou da objetividade. Também, a fenomenologia é ao mesmo tempo prática e teoria, pois o próprio conhecimento torne-se uma habilidade.

“Para Goethe, o ser humano é o próprio aparato para a revelação da natureza” (p. 139). Para Steiner, o órgão de observação humano é o pensar, que é a atividade articuladora entre percepção e conceito, a partir da qual se formam as representações mentais. O órgão visa à “formação de sentido naquilo que percebe” (p. 141). Assim, o pensar, como método participativo, deve ser metamorfoseado. A concepção de Steiner de educação é a aplicação do princípio metamórfico à esfera anímica (a trimembração, formada por pensamentos, sentimentos e vontades) e antropológica (o homem como ser natural, cultural, social e espiritual).

A ideia de educação de Steiner, baseada na fenomenologia, requer a autoeducação como condição fundamental dos educadores. Autoeducar-se significa metamorfosear a consciência no sentido de elevação da capacidade cognitiva “A educação é o processo que amplia o ser humano como ‘órgão do mundo’” (BACH, 2018, p. 184) “A filosofia Steineriana de educação se apoia na integralidade entre epistemologia e ontologia, onde o processo de conhecer o outro passa pelo desenvolvimento do ser que conhece” (BACH, 2018, p. 187).

Nesse sentido, Bach (2018) discute que a modernidade vem atuando como uma força que atrofia a capacidade dos seres humanos de perceberem suas verdadeiras necessidades e de as satisfazer, o que tem gerado diversos males consequentes. Estamos muitas vezes caminhando no sentido contrário à vida. A agonia social da modernidade reside no

alienamento do ser de si mesmo. Nessa direção, Bach (2019), a partir de Bauman, reflete que o trabalho biográfico se constitui como “uma aproximação às demandas pós-modernas, de um mundo líquido, em que a individualização se tornou questão sociológica, psicológica, filosófica e educacional. Dentro dos estudos antroposóficos, Bach (2019) propõe o trabalho biográfico atua como uma ferramenta de aprendizado e emancipação.

O trabalho biográfico tem por objetivo, em linhas gerais, promover pesquisa e aprendizado sobre o destino humano. Ao mergulhar em sua própria história de vida, o sujeito/ator social potencializa suas forças cognitivas, afetivas e volitivas no sentido de autotransformar-se (BACH, 2019). Na formação de professores, a produção da autobiografia conduz o/a docente a confrontar-se com as adversidades próprias da sua trajetória, tanto pessoal, quanto profissional, com vistas a superá-las e, assim, fortalecer sua capacidade de relacionar-se com as potencialidades de seus/suas educandos. Nas palavras de Bach (2019, p. 238): “o trabalho biográfico docente com essas forças, cujo ponto de partida é a autorreflexão, irradia em seu campo de atuação (a sala de aula)”.

O trabalho com biografias tem uma gama vasta de aplicações. Pode interessar a qualquer um/a que queira aprofundar em sua história de vida e, por ventura, vislumbrar outras possibilidades de caminhos futuros e, também, pode servir a fins específicos, como na educação básica com os/as estudantes e na formação de docentes. Como explica Bach (2019, p. 233), no trabalho biográfico aplicado à educação, pode-se dar destaque à “biografia do processo educacional, a biografia do aprendizado, a biografia do desenvolvimento próprio, a biografia das ameaças e impasses vividos, a biografia da evolução da personalidade”.

Enquanto a educação se orienta por propósitos teóricos e metodológicos de uma dada sociedade e época e, hegemonicamente, por projetos de conservação das relações desiguais de poder, a educação biográfica, que é autoeducação, tem por finalidade a autotransformação do ser, tendo por objeto de reflexão sua experiência de vida para “corrigir rotas, superar impasses e reformular suas tendências individuais” (BACH, 2019, p. 235). O trabalho biográfico prevê tanto a constatação de leis biográficas, ou seja, leis metamórficas universais¹², quanto a reflexão sobre o modo particular como o destino individual se manifesta, no qual reside a possibilidade de transformações a serem empreendidas pelos/as agentes no curso de suas vidas.

12 Para a Antroposofia, o desenvolvimento humano é dividido por fases evolutivas que se dão a cada sete anos. Os chamados setênios são regidos por leis universais, que se baseiam em metamorfoses da esfera anímica (trimembração, formada pelas forças do pensar, sentir e querer).

Como afirma Bach (2019) e em consonância com Freire (1967), a espécie humana se distingue por sua historicidade. Não podemos falar em uma história de qualquer outro ser. Sendo assim, a capacidade de questionar o destino, de se deslocar no tempo é uma marca tipicamente humana. De acordo com Bach (2019), trabalho biográfico como ferramenta de autoeducação tem por base três processos: a *contemplação*, a *valorização* e a *atuação*. A contemplação consiste na autorreflexão do/a agente sobre a sua própria história de vida. É esse processo que conduz a construção da *individualização* ou *singularização* e fortalecimento da identidade. O segundo processo é a *valorização* de histórias de vida, na qual o sujeito/agente entra em contato com biografias alheias e desenvolve uma *vinculação* ao outro. O processo de *atuação* envolve novas configurações de futuro, é o momento do devir, que deve conduzir o ser à sua *autorrealização*. Respectivamente, esses movimentos identitários internos correspondem à relação do/a agente consigo mesmo/a, com o outro e com o mundo e serão pontos norteadores da análise empreendida, atuando nesta pesquisa como macrocategorias sociodiscursivas, como veremos na análise dos dados. Cumpre assinalar ao/à leitor/a que esses três conceitos, propostos por Bach (2019) podem

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico discursivo

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que o objetivo da pesquisa qualitativa está “menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (FLICK, 2009a, p. 24). Dessa forma, a perspectiva de análise parte de uma lógica indutiva para o tratamento dos dados, ou seja, dirige-se da empiria para a teoria, de modo que a presença e a reflexividade do/a pesquisador/a é parte inerente ao processo de construção do conhecimento, das questões e da pesquisa em si.

Dessa maneira, o acesso à realidade do campo de estudo em foco não se constitui de maneira neutra e absoluta, mas sim através de filtros, posicionamentos, crenças, tanto do ponto de vista teórico-analítico, quanto do ponto de vista de nossas projeções e identidades (FLICK, 2009a; DENZIN e LINCOLN, 2006). O que confere qualidade e confiabilidade à pesquisa qualitativa está na capacidade e compromisso do/a pesquisador/a em afastar-se ao máximo de ideias preconcebidas e em defrontar-se com a ética, transparência e política da pesquisa (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Flick (2009b) esclarece, do mesmo modo, que a abordagem qualitativa compreende uma diversidade de métodos e técnicas de pesquisa, devido à necessidade de adaptação e afinamento da metodologia de acordo com o objeto estudado. Nesse sentido, a Análise de Discurso Crítica se configura como uma corrente teórico-metodológica de cunho qualitativo, que objetiva investigar problemas sociais relacionados a desequilíbrios de poder, tendo como principal material de análise empírica o texto (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

Fairclough (2003) explica que a ADC vem se constituindo como uma área teórica e metodológica de caráter transdisciplinar, pois visa potencializar a capacidade de investigação dos efeitos sociais dos textos através da operacionalização de perspectivas teóricas sociais juntamente à análise micro de categorias linguísticas. Portanto, o intento dessa abordagem é

aprimorar a percepção do aspecto textual das práticas sociais, processos e relações que são o foco de um projeto de pesquisa específico.

Nessa pesquisa, a operacionalização de metodologias, além da ADC, se constitui em diálogo com os estudos biográficos de perspectiva antropológica de Bach (2019a, 2019b), os estudos de identidade (HALL, 2014; SILVA, 2000; CASTELLS, 1999) e, ainda, da Educação Crítica e Engajada (FREIRE, 1967; GIROUX, 1997; HOOKS, 2006, 2013).

O foco da investigação está na formação docente do PMI e, mais especificamente, sobre uma das atividades de cunho biográfico, proposta no curso, intitulada “Cartas do eu de hoje para o eu de ontem”. Como já foi mencionado, segundo Bach (2019) o trabalho pedagógico com biografias desenvolve três passos fundamentais para o desenvolvimento docente e discente: (i) contemplação da própria biografia, passo que torna possível o desenvolvimento da individualização; (ii) valorização das histórias de vida, processo gerador de vinculações novas e renovadas; (iii) configuração/atuação e engajamento com nosso futuro. Esses tópicos serviram de inspiração para as macrocategorias sociodiscursivas elencadas para a análise dos dados, como será visto no próximo capítulo.

A geração de dados desta pesquisa se orientou para textos de cunho biográfico que se revelou potente para a compreensão das mudanças identitárias discursivas dos/as professores/as. Dessa maneira, rompemos com a metodologia tradicional de geração de dados e propomos, assim como Alves (2018), a inserção de um modo decolonial na experiência etnográfica de pesquisa. De acordo com Bach Jr. (2019, p. 234) o “trabalho biográfico tornou-se fonte de pesquisa, inclusive, no âmbito educacional e, aos poucos, vem fazendo parte da formação de professores”.

Propomos, então, uma análise centrada no estudo da linguagem, sob enfoque discursivo, acerca do processo de autoeducação docente com base na experiência reflexiva da escrita de uma proposta de produção textual ‘desencaixada’ (ALVES, 2018), no âmbito do gênero textual ‘carta pessoal’. Trata-se de uma carta do ‘eu do futuro’ para o ‘eu do passado’ produzida pelos/as docentes participantes do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras, como parte das atividades realizadas na formação continuada de 2017 (ver proposta completa em apêndice).

Conforme explica Magalhães *et. al.* (2017), a ADC se situa na tradição de pesquisa interpretativista, para a qual importa investigar ações com conteúdo intencional, ou ainda, quando se compreende que o significado de tais ações pertence a um determinado sistema. A

metodologia etnográfico-discursiva proposta por Magalhães *et. al.* (2017), dentro dessa tradição, caracteriza-se pelo exercício reflexivo baseado em observações e textos gerados e coletados em campo de pesquisa. Dessa forma, designa mais uma perspectiva de pesquisa do que um produto dela. As autoras esclarecem também que sua abordagem não se limita aos dados, mas inclui as curiosidades e as motivações dos/as pesquisadores/as e também conceitos da literatura pertinente (os diálogos transdisciplinares). Nesse sentido, a etnografia-discursiva constitui-se da análise de textos como artefatos do campo de pesquisa, aliado ao seu contexto social mais amplo. Sendo assim, nessa pesquisa, a denominação de cunho etnográfico advém da minha inserção ao campo, da qual reuni observações gerais que me permitiram um olhar mais aprofundado e reflexivo para a questão investigada e, especialmente a minha participação como membro do Grupo de Estudos GECRIA que vem acompanhando e estudando o PMI.

4.2 Sobre a geração de dados e a constituição do *corpus*

Os dados selecionados para esta pesquisa fazem parte de um banco de dados que foram gerados e coletados pela equipe de pesquisadores do GECRIA, no decorrer do curso de formação docente do Projeto Mulheres Inspiradoras, realizado no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/Brasília), no ano de 2017. Os dados que vamos analisar nesta dissertação estão disponíveis no Grupo GECRIA, sob a coordenação da professora Juliana Dias, e foram especialmente gerados e coletados em campo pela professora Gina Vieira (idealizadora, professora formadora e coordenadora do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras) e pela pesquisadora Valéria Borges (docente formadora do curso nas edições 2018 e 2019).

Selecionamos o gênero discursivo “Cartas do eu de hoje para o eu de ontem”, no qual as/os docentes foram convidados a redigirem uma carta no deslocamento do lugar-tempo de ‘eu do presente’, isto é, após a formação, para o seu ‘eu do passado’, antes da formação, no intuito de elas/es falarem a respeito de sua experiência ao longo do curso, destacando se/como a participação no curso dialogou com suas identidades docentes (VIEIRA, 2018).

Ao longo da formação, as/os professoras/es produziram outros textos, tanto orais quanto escritos, para serem avaliados pela equipe formadora, como memoriais de leitura, relatos de experiência, questionário avaliativo e formulários. Esses textos serviram de subsídio para a composição da minha pesquisa, mas não foram selecionados como *corpus* de

análise. O gênero ‘Cartas do eu de hoje para o eu de ontem’ foi selecionado para esta pesquisa devido à proposta de as/os docentes avaliarem a sua experiência no curso, relacionando-o à sua identidade docente e em função dos diálogos com os estudos biográficos que estamos tecendo no âmbito do GECRIA.

A proposta da atividade por si só representa a visão subjacente do curso, a qual atenta-se para a integralidade do ser (pessoal e profissional) e não meramente ao domínio de conteúdos específicos. Como explicita hooks (2013), as pedagogias tradicionais promovem uma separação dualista entre público e privado, ou seja, tradicionalmente, somos convencidos de que não há “ligação nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais”. Nas palavras da autora, a respeito de suas vivências como docente: “estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando somente em seu lugar somente a mente objetiva - livre de experiências e parcialidades” (p. 29). A proposta de atividade das cartas, por outro lado, possibilitou às/aos professoras/es a representarem a si mesmos e suas práticas, a refletirem sobre suas identidades (pessoal e profissional), num antes e depois da formação, ao se posicionarem a partir do seu “eu” integral.

Alves (2018) elaborou essa proposta de escrita criativa como estratégia de geração de dados em sua pesquisa de doutoramento. Trata-se de uma proposta de produção de narrativa de cunho biográfico, no gênero textual ‘carta pessoal’. Alves (2018) destaca que a proposta “Carta de algum lugar do futuro” “anuncia o convite à transgressão, ao desencaixe”, de modo que os paradigmas temporalidade e espacialidade conferem outro ritmo de autoria no processo de escrita, uma vez que cria um campo criativo propício para uma prática reflexiva e pessoal. Para Alves (2018, p. 156-157),

aos participantes é propiciado, por meio do encorajamento à autonomia linguística e discursiva, o fomento da consciência linguística crítica sobre as práticas e os letramentos de que tomam parte, sobre si, sua história, sua agência e suas narrativas, [...]. Para tanto, o enunciado da proposta chama o participante a “viajar no tempo-espaço” e o convida a redigir uma carta, mas não é uma carta qualquer, nela, o ‘eu do futuro’ escreve para o ‘eu do passado’ e assim trava um diálogo consigo mesmo, com seus muitos ‘eus’ – navegando por diferentes ‘espaços no tempo’ – passado, presente, futuro –, a serem criativamente entrelaçados na trama textual, tomando como fio condutor as reminiscências e memórias biográficas e as projeções e os projetos do por vir, mas passando necessariamente pela trajetória.

Por sua vez, a pesquisadora Valéria Vieira também utilizou dessa estratégia metodológica e solicitou a escrita das ‘cartas do eu do futuro para o eu do passado’ às/aos

professoras/es cursistas do PMI de 2017, no intuito de gerar dados que pudessem ser cruzados e comparados num continuum antes/durante/depois da formação para a sua pesquisa de então. Conforme ela conta, o intuito era promover “uma situação de interlocução voltada para a rememoração e a reflexão sobre o significado do que estava sendo descrito/contado para a construção de um percurso” (VIEIRA, 2018, p. 90). Essa proposta foi elaborada em diálogo com a professora-formadora Gina Vieira e com o Grupo de Estudos Críticos e Autoria Criativa, do PPGL/UnB, responsável por avaliações qualitativas do Programa de Ampliação em 2017.

O curso de formação do PMI de 2017 contou com a participação de 40 professoras/es e, ao final, na data do último encontro, 34 professoras/es participaram da atividade de escrita das ‘cartas pessoais’, que totalizam o conjunto de dados da nossa pesquisa. A seguir apresentaremos as cidades satélites em que essas/es professoras/es atuaram com o Projeto Mulheres Inspiradoras. Não revelaremos os nomes das escolas nem das participantes colaboradoras em função da ética da pesquisa, que firma compromisso com a preservação das identidades dos sujeitos.

Quadro 2: Apresentação das/os participantes da pesquisa

Nomes fantasias das/os docentes	Cidades Satélites	Nomes fantasias das/os docentes	Cidades Satélites
Marta	Gama	Bianca	Ceilândia
Isabele	Gama	Paola	Taguatinga
Lara	Riacho Fundo	Gisele	Ceilândia
Marcelo	Ceilândia	Diana	Ceilândia
Melissa	Gama	Ana Clara	Ceilândia
Elisa	Samambaia	Zélia	Plano Piloto
Roberta	Ceilândia	Marília	Ceilândia
Celina	Ceilândia	Jade	Plano Piloto
Carolina	Plano Piloto	Rosa	Plano Piloto
Jussara	Ceilândia	Amanda	Gama
Eduarda	Gama	Beatriz	Plano Piloto
Verônica	Ceilândia		

(Fonte: elaborado pela autora)

4.3 Arcabouço analítico da ADC e a adaptação de Dias (2007)

Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem uma estrutura analítica para as pesquisas em ADC. Os autores esclarecem que o quadro proposto deve ser encarado pelo/a pesquisador/a de forma flexível, a depender das necessidades do estudo em questão. Cada pesquisador/a pode, portanto, adaptar os itens, ou mesmo excluídos. Fairclough (2003), ao discorrer sobre a ADC como método em pesquisa social crítica, ressalva que guarda certas reservas quanto à própria noção de método, pois o termo representa algo mais próximo a uma técnica pronta e acabada, da qual se pode fazer uso quando necessário e depois devolvê-la. O autor pontua, no entanto, que a ADC se configura como uma ciência dialógica e transdisciplinar, devendo estar aberta à articulação e rearticulação de novas teorias e métodos. Ainda assim, a estrutura analítica basilar da ADC compõe-se dos seguintes processos investigativos, listados no quadro a seguir:

Quadro 3: Arcabouço teórico-metodológico da ADC

1) Um problema (atividade, reflexividade)
2) Obstáculos a serem superados <ul style="list-style-type: none"> (a) Análise da conjuntura (b) Análise da prática em seu momento discursivo <ul style="list-style-type: none"> (i) Prática(s) relevante(s) (ii) Relação do discurso com outros momentos <ul style="list-style-type: none"> - Discurso como parte da atividade - Discurso e reflexividade (c) Análise do discurso <ul style="list-style-type: none"> (i) Análise estrutural: a ordem do discurso (ii) Análise interacional <ul style="list-style-type: none"> - Análise interdiscursiva - Análise semiótica e linguística
3) Função do problema na prática
4) Possíveis formas de ultrapassar os obstáculos
5) Reflexão crítica sobre a análise

Fonte: Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60).

A etapa 1 envolve a consideração de um problema social. Trata-se de uma apreciação negativa da investigação, na qual o/a pesquisador focaliza aqueles em situações de

desvantagem no jogo social, conforme a agenda de pesquisa da ADC, já mencionada anteriormente. É importante notar que a consideração de uma questão social como um problema carrega controvérsias e contestações, o que é assumido pela ADC, visto que se trata de uma ciência crítica.

A etapa 2 diz respeito ao diagnóstico dos obstáculos do problema a serem superados. Nessa etapa, deve-se questionar: o que faz com que o problema permaneça tal como é?, o que faz com que o problema resista a mudanças? Esse estágio é dividido em três itens: (a) análise da conjuntura, (b) análise da prática particular e (c) análise do discurso. O primeiro refere-se à rede de práticas na qual o discurso está inserido. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), a conjuntura é a instância de análise que se situa entre a estrutura social e os eventos; é definida como um conjunto relativamente durável de pessoas, materiais, tecnologias e práticas em torno de um projeto social específico. Também, atravessa e reúne diversas instituições e varia em duração de tempo. O segundo item diz respeito à análise da(s) prática(s) particular(es), o que engloba a análise dos elementos/momentos da prática em sua relação dialética. O objetivo desta etapa é elucidar o papel do discurso em relação aos outros momentos da prática. Aqui, destaca-se a relevância de articular e internalizar outras teorias e métodos para compor a análise como, por exemplo, a etnografia. O terceiro item, a análise do discurso propriamente dita, compreende tanto a estruturação de ordens de discurso quanto as interações. Chouliaraki e Fairclough (1999) explicam que os obstáculos para a superação do problema têm certa relação com o aspecto semiótico nas ordens de discurso. Dessa forma, entende-se que o uso da linguagem também contribui para a conservação das estruturas. Por esse motivo devemos analisar também as interações. A palavra interação é usada aqui em sentido amplo: a conversa, assim como um texto escrito são formas de interação.

A etapa 3 tem por objetivo apreciar como o problema atua na ordem social, ou seja, se se trata de um problema indispensável à manutenção da ordem social tal como ela se apresenta. Essa fase da investigação visa identificar e explicar criticamente se e como o problema gerado pela ordem social está a serviço de relações particulares de abuso de poder.

Dada a explanação crítica na etapa anterior, o item 4 destina-se a levantar possibilidades de mudança ainda não concebidos no interior das relações de dominação ou concebidos parcialmente. Nesta fase deve-se observar também as estratégias de resistência (transgressiva) em curso e apontar as contradições, tensões, lacunas existentes no interior das relações. Enquanto os dois estágios anteriores se concentram na perspectiva relacional das

relações, esta etapa visa a perspectiva dialética das relações, ou seja, naquilo que é possível construir dentro dos limites impostos pelos constrangimentos das estruturas.

Por fim, na etapa 5 o/a analista deve refletir criticamente sobre a análise e sobre sua própria prática teórica, de modo a avaliar sua eficácia, sua contribuição para a emancipação social, bem como suas limitações no estudo.

Dias (2007), por outro lado, propõe uma adaptação a esse modelo, o qual será mais pertinente para a nossa pesquisa, devido principalmente à alteração que ela propõe do termo “problema” para “questão motivadora” e pela inclusão da análise das identidades.

Quadro 4: Arcabouço teórico-metodológico da ADC adaptado por Dias (2007)

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão: <ul style="list-style-type: none"> a) Análise da conjuntura: <ul style="list-style-type: none"> (i) Conjuntura histórica (ii) Conjuntura atual b) Análise do discurso: <ul style="list-style-type: none"> (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 (2007, p. 46-49).

Na proposta de Dias (2007), o item 1 foi alterado, no qual a autora substitui a noção de “problema” para “questão motivadora”. Podemos dizer que essa adaptação está relacionada a outras formas de agenda de pesquisa na ADC, apontada por Pedro (1997), conforme vimos no capítulo teórico. Nesta pesquisa, a questão motivadora foi apresentada na introdução, que é, por assim dizer, a questão geral de pesquisa. Também no item 2, “aprofundando a questão”, a autora propõe, assim como Chouliaraki e Fairclough (1999), uma análise da conjuntura, porém, com a divisão entre conjuntura histórica e atual, as quais foram discutidas no capítulo 2 desta pesquisa. A “análise do discurso”, por sua vez, está, conforme Fairclough (2003),

centrada na investigação de textos, com foco nas suas relações com outros elementos da vida social. A “análise das identidades”, que a autora incluiu nesse arcabouço, tem por intuito analisar as posições que os sujeitos ocupam na prática focalizada, somando também a essa parte, a construção das suas autoidentidades, ou seja, a reflexividade identitária dos/as agentes participantes da pesquisa. Neste trabalho de pesquisa, a análise do discurso e das identidades (na escrita biográfica) serão empreendidas no próximo capítulo.

O próximo item, que é “definindo os principais desafios” tem a finalidade de analisar a estabilidade das práticas como um efeito de poder e dominação e como um fator de reprodução de relações assimétricas entre os agentes envolvidos na prática estudada. O passo posterior “reconfigurando a questão” focaliza a transformação da prática, a partir da definição dos principais desafios. É o momento de identificar os recursos disponíveis para construir caminhos alternativos de solução. O último passo, “refletindo sobre as análises”, refere-se a reflexividade do/a pesquisador, ou seja, é nessa parte que se insere uma espécie de autoavaliação e um olhar crítico sobre as escolhas que orientaram o estudo, visando a transparência da posição do/a pesquisador em relação à pesquisa.

Deve-se destacar que neste nosso estudo, os passos “definindo os principais desafios” e “reconfigurando a questão” não serão pertinentes à nossa análise, devido à natureza da questão de pesquisa e à agenda assumida por nós, qual seja, a focalização de processos de mudança transgressiva em movimento. Sendo assim, o último item, que é “refletindo sobre as análises” será incluído uma parte neste capítulo, na seção 4.5 sob a forma de relato e outra parte nas considerações finais, na qual faço uma retomada da questão investigada, apontando as contribuições e possíveis temas de novas pesquisas, assim como as limitações do trabalho e, por fim, mobilizo algumas reflexões maiores e pessoais que a pesquisa me trouxe.

4.4 Tratamento dos dados

Para a “análise do discurso”, como foi explicitada anteriormente, seguiremos os procedimentos metodológicos basilares da ADC, conforme descreve Magalhães *et. al.* (2017), em sua proposta de abordagem etnográfico-discursiva.

A primeira etapa diz respeito à identificação de um problema ou questão de pesquisa, a qual foi delineada na introdução deste trabalho. A segunda etapa envolve a composição do

corpus de análise. Nesta pesquisa, selecionamos 23 cartas, de modo que nos atentamos analiticamente de forma bem detalhada em uma delas, a carta da professora Elisa.

De acordo com Magalhães et. al (2017, p. 57), a respeito da definição do *corpus* de análise em ADC: “é possível 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”. Sendo assim, escolhemos uma carta completa, de modo que aprofundamos o enfoque nas mudanças identitárias e nas macrocategorias sociodiscursivas da escrita biográfica. Analisamos também as outras 22 cartas, as quais foram estudadas em forma de excertos em função dos objetivos da pesquisa, que serviram para a análise das representações discursivas relativas ao PMI e à formação de 2017. Primeiramente, foi feito um mapeamento das representações discursivas do PMI/formação docente em todas as cartas. A partir daí, identificamos as representações mais recorrentes e chegamos, assim, ao corpus de investigação.

O terceiro passo diz respeito à identificação dos aspectos gramaticais e discursivos mais produtivos no conjunto de dados. Essa fase de análise (ou pré-análise) dos textos apontou as categorias modalidade, avaliação, escolhas lexicais, representação de eventos e atores sociais e metáforas que foram identificadas como as mais potentes, conforme veremos no próximo capítulo.

O quarto procedimento consiste em proceder às análises efetivamente, tanto individualmente, quanto em conjunto, de modo a relacionar, corresponder ou confrontar as análises. Nesse momento, buscamos identificar os processos que mobilizaram mudanças identitárias das/os docentes, evidenciados nos textos, e compará-los. Essa etapa também foi realizada e será apresentada no capítulo seguinte.

O quinto e último passo consiste em cotejar os resultados com processos sociais mais amplos. Significa identificar as séries de sentidos ou efeitos recorrentes. Pode-se questionar: que práticas estão em jogo nessa conjuntura? Como seus efeitos podem ser interpretados? Quem são os agentes e como eles participam na prática em foco? Nesse procedimento, propomos as macrocategorias sociodiscursivas da escrita biográfica (BACH, 2019a, 2019b), como também categorias dos estudos de identidade (CASTELLS, 1999) e da Educação Crítica e Engajada (FREIRE, 1967; HOOKS, 2013; GIROUX, 1997).

4.5 Breve relato da experiência de pesquisa: observações gerais e reflexividade

Em 2018, como pesquisadora recém-chegada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, fui convidada a conhecer o Projeto Mulheres Inspiradoras pelas professoras Viviane Vieira e Juliana Dias. Até então, eu não conhecia o Projeto, apesar de que naquela época ele já havia se tornado uma iniciativa de relativo destaque e repercussão midiática. A partir de então, comecei a pesquisar sobre o Projeto, através de matérias de jornal e redes sociais, daí veio o meu interesse de redirecionar a minha proposta inicial de pesquisa, a qual eu havia apresentado na seleção de mestrado, para o PMI.

O que foi mais decisivo para o meu interesse de pesquisa foi a percepção de que o Projeto, além de ser uma proposta alinhada aos princípios de uma educação a qual eu acredito, que é uma educação libertadora, progressista e engajada com a emancipação coletiva (FREIRE, 1967), o que mais me chamou a atenção é que o Projeto adveio de uma realidade concreta, de uma vivência educacional tão profunda e amorosa que a professora Gina Vieira carrega consigo. Essa percepção se deu logo de início, quando pude estar junto com a professora em alguns encontros de pesquisa e em outros encontros informais. Também, outro momento importante foi quando assisti à sua palestra pela primeira vez, no evento Colóquio da Aled, realizado na UnB, em agosto de 2018. A sua história de vida e da criação do Projeto me aproximaram ainda mais do Projeto.

Como campo de pesquisa, me refiro notadamente ao curso de formação do PMI, cuja edição que eu observei foi a do ano de 2018, no primeiro semestre. E, também, à participação como membro do Grupo GECRIA, sob coordenação da Profa. Juliana Dias, que vem liderando pesquisas sobre o Projeto. Para mim, essa participação nesses dois espaços foi importante para a minha compreensão sobre como se fundamenta e se conduz o curso de formação da EAPE, sobre a prática pedagógica empreendida pela equipe formadora, como também dos efeitos causais do Projeto na formação das/os professoras/es, a partir do acesso aos dados gerados na formação de 2017.

Minha inserção no campo se deu com o objetivo de eu fazer observações gerais para interagir, compreender e sentir o campo da pesquisa. Desse modo, participei de alguns encontros durante o primeiro semestre de 2018. Fui muito bem acolhida e bem-vinda por todas/os as/os agentes envolvidos na formação: a equipe de professoras formadoras Gina Vieira, Valéria Borges, Bruna Paiva, que sempre se dispuseram a dialogar sobre o Projeto, a trocar ideias e contribuir com o que fosse preciso. Também, pelas/os as/os professoras/es participantes, que demonstraram abertura para a troca de ideias e diálogos. Acompanhei

algumas aulas com rodas de discussão de textos do acervo do Projeto, de apresentação das propostas pessoais de execução do Projeto nas escolas etc.

Em linhas gerais, pude observar que a prática da formação reflete verdadeiramente os princípios de uma educação engajada e dialógica. Uma situação importante que observei foram os diferentes posicionamentos político-ideológicos de alguns participantes e que foram efetivamente acolhidos e respeitados pela equipe formadora, numa perspectiva dialógica de que nos fala Freire (1967). Pude perceber, em especial, que mesmo as/os professora/es que não se identificavam com os princípios político-sociais progressistas, demonstraram explicitamente que se sentiam reconhecidas/os e incluídas/os. Essas observações foram importantes para me evidenciar que o Projeto tem o potencial de mobilizar o engajamento mesmo de professoras/es mais conservadores.

Dadas as escolhas teóricas e metodológicas já delineadas até então, focalizo, como parte da análise (o que será retomado nas considerações finais desse trabalho), o processo de reflexividade a partir do que essa experiência de pesquisa afetou/influenciou em minha subjetividade/identidades. Para tanto, me guiarei pelas questões reflexivas propostas por Etherington (2004, p. 11), que sugere: Como minha história pessoal me levou a esse tópico?/ quais são os meus pressupostos sobre o conhecimento nesse campo? Como estou posicionada em relação a esse conhecimento? Como meu gênero/classe/etnia/cultura influencia meus posicionamentos em relação a esse tópico?

Com relação a minha trajetória pessoal escolar, primeiramente, eu fui formada quase a vida inteira na educação pública. Esse fato me rememora a condição de abandono que normalmente marca a escola pública. O abandono do Estado e outras instituições da sociedade quanto a educação foram percebidas por mim desde bem cedo e me transmitem uma sensação de tristeza e frustração. Ao mesmo tempo, eu tive minha vida radicalmente transformada pela educação e, portanto, acredito no seu potencial de mudança. A formação inicial em licenciatura fez crescer em mim a vontade de ser professora e progressivamente me convenci de que esse é um dos projetos mais importantes da minha vida. Sendo assim, quando me deparei com o PMI, me identifiquei com a proposta, com a história de vida da professora criadora do Projeto e, portanto, esse fator influencia o meu olhar de pesquisa, na medida em que considero sua proposta pedagógica como um instrumento potente e transformador para a prática profissional das/os professoras/es e para o fortalecimento identitário das/os alunas/os.

Com relação a minha classe e gênero, obviamente o meu posicionamento social de mulher e de origem de classe trabalhadora me impuseram diferenciações que marcaram o meu percurso educacional por certo tempo. A conscientização sobre os efeitos sociais e ideológicos dessa produção das injustiças de gênero e classe só veio mais tarde, a partir da inserção na academia. Assim, o Projeto representou pra mim também uma oportunidade de crescimento e aprendizado em relação a como abordar esses temas na minha futura prática docente. Ademais, considerando que a identidade de um/a professor/a e pesquisador/a não se constrói somente a partir da sua formação inicial na graduação, mas também passa pela trajetória de vida pessoal anterior à profissão, com relação a minha identidade de pesquisadora, todos esses fatores se somaram para que eu trilhasse o caminho de pesquisa aqui apresentado.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos as análises dos dados, conforme os subsídios teóricos já elencados. Como tratamos no capítulo metodológico, o *corpus* dessa pesquisa é composto por textos de cunho biográfico produzidos pelas/os professoras/es em formação continuada do PMI, no ano de 2017. O uso do gênero textual ‘carta pessoal’ ou ‘carta do eu do futuro para o eu do passado’ tem por função promover reflexão e diálogo do ser/agente social consigo mesmo/a sobre algum determinado aspecto ou período da vida, com foco nas transformações vivenciadas. É uma oportunidade de o ser mobilizar suas representações em relação a sua própria história de vida (ou um momento dela) e, possivelmente, ressignificar a sua atuação no mundo. Nesse exercício, o/a agente social é convidado a distanciar-se temporalmente da sua história e observá-la como um objeto de reflexão. Por essa razão, esse gênero textual foi selecionado, pois possibilita investigar mais precisamente os efeitos causais da formação nas identidades das/os professoras/es.

O curso de formação do PMI parte de uma perspectiva de educação holística, ou seja, que concebe as/os professoras/es em toda a sua subjetividade e não apenas em relação a sua atividade intelectual. Por meio da atividade pedagógica com os gêneros memoriais e cartas pessoais, o PMI demonstra valorizar as/os participantes do curso, em adesão ao que hooks denomina de “comunidade de aprendizagem”. Hooks (2013, p. 17) explica que “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”. A autora ainda acrescenta que é preciso não só afirmar esse valor, mas demonstrar, por meio de práticas pedagógicas, que todos são responsáveis pela dinâmica da aprendizagem em sala de aula, que todos são verdadeiramente reconhecidos e valorizados como membros dessa comunidade. Neste excerto, que é uma fala da professora formadora Gina, extraído de Vieira (2018, p. 117), é possível observar a concepção de comunidade de aprendizagem que subjaz a prática formativa do PMI:

E aqui gente, eu gostaria que a gente construísse um ambiente de muita confiança porque eu acho muito precioso saber quais foram as dificuldades que vocês encontraram, o que

funcionou, o que não funcionou [...] então vocês vão trazer pra gente os insumos [...] (Professora formadora – aula de 26/06/17).

Nesse sentido, a formação do PMI visa afirmar um espaço comunitário, no qual as contribuições das/os participantes são usadas de modo construtivo para o ensino-aprendizagem.¹³

5.1 Carta biográfica: mudança identitária docente

A seguir, para a primeira seção deste capítulo, apresento uma carta pessoal completa, em vez de fragmentada em excertos, numa busca de contemplar o máximo possível da inteireza do texto e da autora da carta, participante da pesquisa. Consideramos necessária essa postura de análise devido à profundidade da reflexão empreendida pela professora, além de concebermos todo o conteúdo e a macroestrutura discursiva do texto como recursos profícuos para a elucidação dos objetivos da pesquisa. Após a apresentação da carta completa, segue a devida análise discursiva das microcategorias linguísticas, em articulação com as macrocategorias sociodiscursivas propostas nesse estudo.

Elisa de alguns meses atrás,

Você se lembra daquela manhã na semana pedagógica do começo do ano letivo do ano de 2017? Eu sei que se lembra. Você ainda estava apreensiva e um pouco nervosa por ter voltado àquela escola que há pouco mais de dois anos atrás você não suportava passar nem na porta.

Você na verdade, havia superado um grande bloqueio ao decidir voltar a dar aulas após um longo período fora de sala de aula. Foi quase um ano de atestado médico, mais nove meses de repouso na gravidez, mais sete meses de licença maternidade e férias, mais um ano trabalhando na regional de Samambaia. Quanto tempo havia se passado desde aquele primeiro atestado médico, desde as piadinhas, desde as insinuações maldosas? Mas, mais importante que o tempo, quanta diferença entre aquelas Elisas!? (E nos comparando com hoje, a diferença é ainda maior, não é?)

De uma jovem assustada, insegura, cansada, desiludida, sem esperanças você passou a uma mulher forte, segura, confiante! O percurso não foi fácil, você bem sabe, mas quanto orgulho você sentiu de si mesma no dia em que pediu para sair da Regional e daquele serviço burocrático que em nada te motivava! E você permaneceu firme, mesmo quando

¹³ Para uma análise mais aprofundada sobre como os princípios estruturantes do Projeto se configuraram na prática da formação, ver Vieira (2018).

questionada e “alertada” da loucura que estava fazendo ao querer voltar para onde a maioria dos professores querem sair: a sala de aula.

Você pensou em tudo isso quando naquela manhã ouviu a fala da professora Marcela e o relato do Projeto Mulheres Inspiradoras. Você se lembra quantas vezes se arrepiou? Quantas vezes sorriu involuntariamente? Quantas vezes sentiu vontade de levantar e gritar: “É isso! É nisso que eu acredito!” Foram muitas vezes, não foram?

Naquela manhã você teve sua força e suas energias renovadas com uma intensidade inexplicável! Você sempre se sentiu sozinha na SEEDF. Você se isolou e lutava como uma guerreira solitária, fazia da sua sala de aula um local de luta e esperança, mas era sozinha. Para não se contaminar com as falas e – práticas – de “esses meninos não estão nem aí pra nada”, “pra que perder tempo com isso?”, e tantas outras coisas que você havia ouvido e presenciado, você se isolou. E quando caiu não teve ninguém pra te levantar. Mas você se levantou e estava ali naquela manhã ouvindo a história de alguém que também não se conformou, que também acreditou e que, sobretudo, não desistiu. Como você também não desistiu. E por isso estava lá.

Daí até inscrever a escola na seleção foram momentos de apreensão, você não tinha todos os pré-requisitos mas, mesmo envergonhada por isso, prosseguiu. Definitivamente o tempo de ter medo havia passado.

Sua escola foi selecionada e você ficou feliz, mas lá no fundo tinha a certeza de que, ainda que não tivesse sido, você faria esse projeto, mesmo que extraoficialmente.

Como foi bom ver que existiam outras pessoas como você! Outras professoras que acreditavam na educação e nos estudantes. Ali naquele auditório na aula inaugural do curso tinha um monte.

Você se lembra como se sentiu irritada e brava consigo mesma quando confundiu o dia da primeira aula? Chegou ali na EAPE na terça-feira toda empolgada e descobriu que a aula na verdade fora na segunda. Isso foi só para dar uma emoção a mais, né?

Na sua primeira aula você sentiu algo que se repetiu em todas as outras: sensações de acolhimento, cuidado, esperança, força, competência...

Você se surpreendeu com o quanto coisas simples podem ser profundamente transformadoras. Você se sentiu parte de um grupo que estava disposto a ir além e iria.

Ao longo dos encontros você viu crescer em si a certeza de que sim, é possível.

Enquanto te escrevo agora a Manuela está ali brincando animada, cheia de peças de encaixar, sentadinha numa toalha no chão. Quanto carinho, cuidado e respeito! Como isso me fez bem! E isso me lembrou a discussão que tive na escola uma vez devido a ser proibido às alunas mães levarem seus filhos para a aula com elas. Não é de se espantar que tão poucas alunas retornam à escola após a licença maternidade. Aqui realmente é um lugar especial.

Hoje, Elisa, eu posso te dizer que você não está sozinha. Que tem muita gente boa, interessada, animada e disposta. É possível, eu te repito, é possível!

Eu de hoje e você temos muitas diferenças, mas também temos muito em comum. E algo que temos em comum é o fato de não desistir, mesmo quando parece que não temos mais forças.

Estou aqui me perguntando agora: o que fez com que nós não desistíssemos? Por que será que nós acreditamos tanto na educação e nas escolas públicas?

E eu pensei que nós já estivemos do “lado de lá” e embora isso faça muito tempo (14 anos pra ser exata) eu ainda me lembro bem de todos aqueles momentos e sei que você também se lembra. Quando fechamos os olhos a gente ainda sente o gosto da galinhada servida no prato azul, não é?! Os mesmos em que até hoje os seus alunos comem. E desistir deles seria como desistir de nós mesmas. E isso, ah, isso a gente nunca vai fazer.

Com amor, Elisa.

Divido essa seção em três subseções, as quais foram organizadas com base em tópicos maiores de análise, que, por sua vez, abarcam as microcategorias linguísticas e as macrocategorias sociodiscursivas. As categorias linguísticas mais relevantes foram: modalidade, avaliação, escolhas lexicais, metáfora, relações semânticas, intensificadores. Como macrocategorias produtivas, advindas do diálogo transdisciplinar com a Antroposofia, encontramos a contemplação, a vinculação e a atuação.

5.1.1 “Naquela manhã”: Representação de eventos sociais

A professora Elisa inicia o texto com marcas explícitas de reflexividade ao dialogar consigo mesma, com foco em um questionamento sobre o evento social de apresentação do PMI em sua escola, o qual a marcou profundamente e a partir do qual ela estabeleceu uma vinculação (BACH, 2019) com o Projeto e com as/os agentes sociais envolvidos na formação, o que possibilitou a abertura para mudanças em sua identidade docente. Podemos afirmar, previamente, que a escolha de iniciar a carta com uma reflexão sobre esse evento, ou seja, de alçá-lo na posição de *tema* do texto, anuncia uma alta importância que ela atribui a ele, o que é confirmado ao longo da carta, pois ela o retoma três vezes, através do marcador temporal “naquela manhã”.

Para representar o evento social da aula inaugural do PMI em sua escola, ela o faz num nível bastante concreto, conforme Fairclough (2003), pois ela o representa em específico e não na forma inserida em uma série de eventos ou, ainda, no nível das práticas sociais ou estruturas. Nessa representação, são incluídos os elementos: (i) formas de ação (fala e relato); (ii) pessoas: a professora colaboradora do PMI, na forma nomeada – “Marcela” – e os demais cursistas, na forma de uma expressão de abundância – “monte”; (iii) tempo (aquela manhã/ semana pedagógica/ começo do ano letivo/ 2017); (iv) espaço (escola, auditório). Às pessoas

envolvidas no evento social, a professora Elisa ainda acrescenta as suas histórias, crenças e valores; e, também, focaliza a agência desses atores sociais:

[...] a história de alguém que também não se conformou, que também acreditou e que, sobretudo, não desistiu.[...] Outras professoras que acreditavam na educação e nos estudantes.

O que a professora atribui maior importância ao longo da carta em relação a esse evento, no entanto, são as circunstâncias nas quais ela se encontrava naquele momento e as sensações e sentimentos que o evento provocou em sua vida. A docente explica que havia iniciado um processo de superação de um longo período de adoecimento e crise de sua identidade docente. Isso se demonstra na declaração: “àquela escola que há pouco mais de dois anos atrás você não suportava passar nem na porta”, na qual podemos destacar a escolha lexical em: “não suportava” e o advérbio modal de alta recusa em: “nem na porta”. Mais adiante no texto, ela dialoga consigo mesma sobre os efeitos causais daquele discurso apresentado no evento para as suas crenças, valores e desejos, demonstrando uma alta identificação com o PMI:

Você se lembra quantas vezes se arrepiou? Quantas vezes sorriu involuntariamente? Quantas vezes sentiu vontade de levantar e gritar: “É isso! É nisso que eu acredito!” Foram muitas vezes, não foram?

Nessa passagem, nos chama a atenção a gradação avaliativa com a qual ela narra o momento da sua participação na aula inaugural do curso, evidenciada pela repetição do advérbio de intensidade em “quantas vezes” (3x). Assim, ela avalia de forma altamente positiva a proposta do PMI, destacando os efeitos causais do discurso sobre o Projeto, apresentado naquele evento, em relação à sua identidade docente. Aqui, ela demonstra uma adesão identitária absoluta ao Projeto, ao dizer: “É isso! É nisso que eu acredito!”, pois ela retoma, através dos pronomes demonstrativos, as práticas sociais do PMI, as quais ela avalia como altamente positivas e desejáveis para ela. Também nesse sentido, neste outro excerto, a docente reafirma o seu alto engajamento com a causa do PMI, a qual ela se viu pertencida e representada. Através das conjunções adverbiais de concessão “ainda que” e “mesmo que”, ela se compromete com a execução do Projeto, até numa circunstância hipotética, ou seja, ela

explicita que mesmo se a sua expectativa de fazer parte do PMI não fosse atendida, ela o faria de forma independente.

Sua escola foi selecionada e você ficou feliz, mas lá no fundo tinha a certeza de que, ainda que não tivesse sido, você faria esse projeto, mesmo que extraoficialmente.

A seguir, na próxima subseção, aprofundaremos em outros aspectos sobre as circunstâncias da chegada da professora Elisa ao PMI e sobre o poder de efeito desse evento no seu processo de mudança identitária.

5.1.2 Modos de autoidentificação da professora Elisa

No texto, a professora apresenta uma gradação avaliativa nos modos de autoidentificação. Essa gradação se dá entre três momentos de sua vida: cerca de dois anos antes de ela retornar à escola como professora, no início da formação docente do PMI e no fim da formação. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 5: modos de autoidentificação da professora Elisa

Eu do passado (dois anos antes da formação)	Eu do passado (início da formação)	Eu do agora (fim da formação)
jovem assustada insegura cansada desiludida sem esperanças sozinha isolada guerreira solitária temerosa (por pressuposição) sem forças (por pressuposição)	aprensiva (2x) um pouco nervosa orgulhosa firme inconformada que acreditava que não desistiu envergonhada corajosa (por pressuposição) feliz empolgada acolhida, cuidada, forte, esperançosa, competente (por vinculação) parte de um grupo disposta a ir além	mulher forte segura confiante certa de que não está sozinha certa de que é possível boa, interessada, animada, disposta (por vinculação)

(Fonte: elaborado pela autora)

O processo de mudança identitária vivenciado pela professora Elisa entre esses três marcos temporais está explicitado no texto, quando ela comenta com o seu eu do passado:

Mas, mais importante que o tempo, quanta diferença entre aquelas Elisas!? (E nos comparando com hoje, a diferença é ainda maior, não é?) [...] Eu de hoje e você temos muitas diferenças, mas também temos muito em comum.

Conforme podemos perceber no quadro, há uma gradação avaliativa, na qual a professora se autoidentifica de uma perspectiva altamente negativa e caminha, progressivamente, para uma autoidentificação positiva. Também, como vimos, ela apresenta como demarcador dessa transformação a sua vinculação ao PMI e aos agentes da formação. É interessante observar que a professora demonstra um nível elevado de autoconhecimento, o que é expresso pela gradação avaliativa positiva implícita que ela faz de si, através da escolha lexical “diferença” (3x) e pelos intensificadores – “quanta”, “muitas”, “ainda maior” e o uso da exclamação. Nesse último excerto, ela nos evidencia a capacidade de olhar para a sua história de forma distanciada e distinguir com nitidez as fases de seu percurso de transformação, demonstrando ser uma agente social bastante reflexiva.

Na primeira coluna do quadro, temos as adjetivações que expressam o modo como ela se autoidentifica na circunstância do seu adoecimento e afastamento da profissão. Ao narrar os acontecimentos que desencadearam o seu processo de crise, ela faz menção aos discursos hegemônicos desqualificadores da profissão, advindos de seus colegas. Nos momentos em que a professora aponta as vozes desses discursos, ela o faz sem referência explícita aos seus agentes, por meio do uso de nominalizações, orações na voz passiva e citações diretas. Nas passagens:

“Quanto tempo havia se passado desde aquele atestado médico, desde as piadinhas, desde as insinuações maldosas?”. [...] Para não se contaminar com as falas e – práticas – de “esses meninos não estão nem aí pra nada”, “pra que perder tempo com isso?”, e tantas outras coisas que você havia ouvido e presenciado, você se isolou.

A professora utiliza essas escolhas como uma forma de marcar textualmente o seu distanciamento em relação a esses discursos hegemônicos, em contraste com a representação dos atores sociais participantes da formação do PMI, os quais ela se identifica e valoriza no texto. Com o uso das citações diretas, marcadas entre aspas, a professora utiliza a estratégia discursiva da intertextualidade para demarcar seu distanciamento e desprestígio em relação a essas representações da profissão, da mesma forma como na escolha lexical “‘alertada’ da loucura que estava fazendo”. Os verbos na voz passiva indicam o modo como ela se posicionava naquela circunstância: como uma professora passiva diante desses discursos. Porém, trata-se uma passividade de resistência, ou seja, ela demonstra que tinha consciência de que o seu discurso sobre educação era contra-hegemônico e, portanto, marginalizado, o que é demonstrado linguisticamente pela relação de finalidade entre as orações “para não se contaminar [...] você se isolou”. Desse modo, como ela identificava que não dispunha dos instrumentos e força necessários para contestar esses discursos, ela decidiu se preservar, isolando-se, para não fazer coro a essas representações expressas nas vozes de que ‘os meninos não querem nada’, que ‘ir pra sala de aula é loucura’, que ‘a escola é um espaço insuportável’ e assim por diante. Então, ela sustentou essa estratégia ao longo de sua trajetória docente como um mecanismo de sobrevivência e de resistência para preservar suas crenças e valores identitários. Além disso, a escolha lexical do verbo “contaminar” ativa a metáfora que ela constrói para representar os discursos desqualificadores da profissão como “nocivos”, ou seja, dos quais é preciso manter distância e, assim, ela expressa o seu nível de rejeição a esses discursos.

Apesar da posição de resistência da professora Elisa, ela nos explica que as opressões advindas da estrutura social desencadearam seu processo de crise. Ela representa o seu momento de fragilidade da carreira com a metáfora “queda”, como podemos observar no excerto:

Você se isolou e lutava como uma guerreira solitária, fazia da sua sala de aula um local de luta e esperança, mas era sozinha. Para não se contaminar [...] você se isolou. E quando caiu não teve ninguém pra te levantar.

Aqui, a professora atribui uma relação de causa e consequência entre a sua condição de isolamento na profissão e o seu adoecimento, através da conjunção “e”. Essa relação colocada no texto nos indica que ela adoeceu por se calar, pelo fato de que ela tinha consciência e

firmeza de suas crenças e valores, porém, não tinha o empoderamento necessário para se autoafirmar. Giroux (1997) salienta que para construirmos uma educação que conceba os professores como intelectuais transformadores, ou seja, como agentes efetivamente capazes de gerar processos de mudança social, é necessário aliarmos a linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade. Dito em outras palavras, não basta nos posicionarmos criticamente em relação às injustiças sociais, mas, ao mesmo tempo, é preciso nos encorajarmos de esperança, no sentido de que nós, atores sociais, não só reproduzimos as estruturas, como também podemos atuar de maneira a tensionar os sistemas de dominação. A professora Elisa quando participou da aula inaugural do PMI e entrou em contato com o discurso da possibilidade, ela então se reconheceu, pois se sentiu pertencida. Daí, ela narra ter sentido vontade de “levantar e gritar”, ou seja, essas escolhas lexicais nos sinalizam, por pressuposto, a ideia de que ela se sentia sem voz, sem expressão e enxergou no Projeto uma oportunidade de, enfim, poder assumir plenamente suas crenças, valores e desejos.

Outra circunstância importante em relação ao momento de chegada da professora Elisa no curso do PMI é a maternidade. Com relação ao seu primeiro ‘eu do passado’ – época em que ela ainda não havia se tornado mãe – ela se identifica no texto como “jovem”, que nos remete à uma ideia de fragilidade, vulnerabilidade, ingenuidade. Já na posição de ‘eu do futuro’ – na condição de mãe – ela se identifica como “mulher”, o que pressupõe uma identidade mais fortalecida e amadurecida. As “piadinhas” e “insinuações maldosas” que ela menciona na carta são certamente referentes ao seu período de afastamento por conta da gravidez e pós-gravidez. Nós, mulheres, muitas vezes nos deparamos com discursos sexistas que questionam a validade de nossos direitos, ainda que garantidos por lei. Então, a professora também valoriza o PMI por ser um projeto sobre mulheres e para mulheres. Ao final da carta, ela associa sua identidade social à sua identidade pessoal de mãe-mulher e reflete sobre como o Projeto reverberou para além dela como professora, demonstrando sua competência empática (BACH, 2019) ao refletir amorosamente sobre as alunas mães que também sofrem com os discursos depreciadores e outras formas de violência. Segundo Bach (2019) o trabalho biográfico conduz à autocompreensão, à competência biográfica, enquanto a vinculação à história de vida do outro leva à competência empática.

Enquanto te escrevo agora a Manuela está ali brincando animada, cheia de peças de encaixar, sentadinha numa toalha no chão. Quanto carinho, cuidado e respeito! Como isso

me fez bem! E isso me lembrou a discussão que tive na escola uma vez devido a ser proibido às alunas mães levarem seus filhos para a aula com elas. Não é de se espantar que tão poucas alunas retornam à escola após a licença maternidade. Aqui realmente é um lugar especial.

Na segunda coluna do quadro, podemos observar uma mescla entre adjetivações positivas e negativas que a professora utiliza para se autoidentificar discursivamente. Essa instabilidade corresponde ao momento de início da formação, quando ela já havia dado início ao seu processo de superação, mas ainda se encontrava numa posição ainda um tanto frágil. Outras marcas na carta nos evidenciam esse tensionamento vivenciado por ela naquele momento:

Naquela manhã você teve sua força e suas energias renovadas com uma intensidade inexplicável!

Ao utilizar a oração na voz passiva, a professora se coloca numa posição de maior passividade, na qual ela é simplesmente a beneficiária da ação.

Com relação ao período da formação, ela constrói uma imagem crescente para representar o processo de renovação/mudança das suas crenças, valores e desejos de sua prática docente: “*Ao longo dos encontros você viu crescer em si a certeza de que sim, é possível.*” Também, ela constrói uma representação da formação do PMI como uma comunidade de aprendizagem, conforme hooks (2013), pois ela dá maior ênfase aos colegas professoras/es da formação e aos aprendizados colhidos ao longo da experiência de convivência com essas pessoas, numa perspectiva de troca emancipatória. Ao representar o curso com a escolha lexical “especial”, no sentido de que este é um espaço em que ela observou “acolhimento, cuidado, esperança, força, competência”, ela filia-se aos valores de uma educação engajada, segundo a qual o aprendizado é construído através do esforço e compromisso coletivo, não só com a atividade intelectual, mas com o prazer e bem estar comum (HOOKS, 2013).

Na última coluna do quadro, enfim, podemos perceber que as adjetivações que a professora escolhe são somente de um viés altamente positivo, o que nos evidencia que ela chegou ao fim da formação com uma identidade renovada e emancipada, numa posição de maior protagonismo e agência.

Em conclusão a essa subseção, podemos retomar a discussão de Castells (1999) quanto à construção de identidades coletivas e articulá-la à nossa análise dos modos de autoidentificação da professora Elisa. Quanto ao período biográfico que compreende o primeiro eu do passado, a professora representa discursivamente os colegas da profissão como agentes de *identidade legitimadora*, ou seja, como atores sociais que reproduzem os sistemas de dominação. Já entre os períodos de ‘eu do passado’ (início da formação) e ‘eu do futuro’ (fim da formação) ela passou de uma agente social de *identidade de resistência*, pois, conforme o autor, ela se encontrava numa posição social deslegitimada pela dominação estrutural e passou a assumir uma *identidade de projeto*, na qual ela construiu um caminho individual de transformação que a permitiu redimensionar sua posição social perante as estruturas. Além disso, podemos ainda refletir que o modo como a professora construiu essa mudança em sua formação identitária se traduziu de forma semelhante com a qual se deu a transformação identitária da professora Gina. Ambas, embora em momentos distintos, decidiram se isolar para se protegerem, para resistirem. Mas movidas por ações de verdadeiro amor de outras pessoas, puderam reencontrar com suas essências e abraçarem seus ideais de vida.

A professora Gina, ao narrar sobre a sua infância na escola, nos conta que a partir da experiência de acolhimento da professora Creusa, desenvolveu, sua consciência de pertencimento à escola e às práticas de aprendizado, que a despertou, ainda tão cedo, para um sentido maior de sua existência:

Ela vibrava com o meu progresso e eu, uma criança tão ávida por atenção, passei a dedicar-me ainda mais à escola, sempre na expectativa de receber aquele amor que me fortalecia tanto. O que eu senti, verdadeiramente, é que ela se importava comigo e com os meus colegas de sala. Depois das experiências de aprendizado que vivi, graças à mobilização que ela fez em favor do meu desenvolvimento, decidi que aquele deveria ser o ofício mais importante para exercer na vida: ser professora (DIAS e ALBUQUERQUE, 2018, p. 11).

Na aula inaugural do PMI em sua escola, Elisa pôde ouvir a história de alguém que, como ela, havia atravessado um período de crise em sua identidade docente. Essa relação de aproximação entre as duas histórias de vida é explicitada textualmente na carta da professora Elisa, em: “a história de alguém que também não se conformou, que também acreditou e que, sobretudo, não desistiu”. Assim, com o advérbio “também”, a docente Elisa demonstra sua vinculação (BACH, 2019) à história de vida da professora Gina, fator marcante para o seu

processo de transformação. A seguir, discutiremos mais aprofundadamente nossa proposta de articulação entre os pilares do trabalho biográfico de Bach (2019) à nossa análise discursiva.

5.1.3 As macrocategorias sociodiscursivas da escrita biográfica: contemplação, vinculação e atuação

Nesta pesquisa, propomos para a nossa análise macrodiscursiva os três processos que ancoram o exercício biográfico, propostos por Bach (2019): a contemplação, a vinculação e a atuação, que se constituem como movimentos identitários (internos) que o ser faz quando em contato com biografias humanas. Nesta seção, faremos uma associação entre essas macrocategorias com as categorias microlinguísticas, dada a importância desse movimento articulatório de análise nas pesquisas em ADC.

Neste estudo, escolhemos dialogar com a visão da Antroposofia, no que diz respeito a aspectos de identidade, como uma forma de elucidar como se dá o encontro do ser consigo mesmo, oportunizado na carta biográfica, e o que esse movimento pode revelar em relação ao processo de agenciamento e conseqüente engajamento social que os dados do PMI apontam. Consideramos necessário discutir com novas posturas teóricas mais alinhadas às necessidades de transformação social e pessoal em tempos de pós-modernidade, a partir de um olhar filosófico holístico do tema.

Conforme reflete Bach (2012), a partir de Hall (2005, p. 113), “as condições pós-modernas de vida, com seu fluxo cambiante rápido e extensivo, proporcionam mais instabilidade no objeto homem percebido”, o que significa que a época atual produz, entre outras questões, a descentralização do sujeito. Essa descentralização de que nos fala Hall (2005) significa que em tempos passados, as fontes de referência identitária eram mais fixas (família, estado civil, economia, política etc.), enquanto no presente, essas referências operam de modo instável, contraditório, conflituoso. Para a Antroposofia, de acordo com Bach (2012), essa característica de descentralização pode muitas vezes assumir um caráter negativo, na medida em que o sujeito pós-moderno “ao tornar-se multicentrado, cai no paradoxo de não ter centro” (BACH, 2012). Nessa ótica, Dias (2019, p. 10, no prelo), discute que a pós-modernidade confere “uma perda da capacidade dos seres humanos de perceberem suas próprias necessidades, o que dificulta a satisfação delas e o que, por sua vez, gera descontentamento e sensações de medo, risco e insegurança na vida atual”.

Por esse ângulo, apontamos, a partir de Bach (2019) para a importância do trabalho biográfico, como uma proposta de autoeducação que oportuniza ao ser aprender com o próprio destino e, assim, possibilitar a autotransformação. Em seguida, apresentamos excertos correspondentes aos processos biográficos, com a posterior retomada conceitual dessas categorias e a devida análise, a fim de elucidar como se deu (internamente) o processo de mudança identitária da professora Elisa.

CONTEMPLAÇÃO: *Quanto tempo havia se passado desde aquele primeiro atestado médico, desde as piadinhas, desde as insinuações maldosas? Mas, mais importante que o tempo, quanta diferença entre aquelas Elisãs!? (E nos comparando com hoje, a diferença é ainda maior, não é?)*

VALORIZAÇÃO: *Você pensou em tudo isso quando naquela manhã ouviu a fala da professora Marcela e o relato do Projeto Mulheres Inspiradoras. Você se lembra quantas vezes se arrepiou? Quantas vezes sorriu involuntariamente? Quantas vezes sentiu vontade de levantar e gritar: “É isso! É nisso que eu acredito!”*

Foram muitas vezes, não foram? [...] E quando caiu não teve ninguém pra te levantar. Mas você se levantou e estava ali naquela manhã ouvindo a história de alguém que também não se conformou, que também acreditou e que, sobretudo, não desistiu. Como você também não desistiu. E por isso estava lá. [...] Como foi bom ver que existiam outras pessoas como você! Outras professoras que acreditavam na educação e nos estudantes. Ali naquele auditório na aula inaugural do curso tinha um monte.

ATUAÇÃO: *Você se surpreendeu com o quanto coisas simples podem ser profundamente transformadoras. Você se sentiu parte de um grupo que estava disposto a ir além e iria.*

Estou aqui me perguntando agora: o que fez com que nós não desistíssemos? Por que será que nós acreditamos tanto na educação e nas escolas públicas?

E eu pensei que nós já estivemos do “lado de lá” e embora isso faça muito tempo (14 anos pra ser exata) eu ainda me lembro bem de todos aqueles momentos e sei que você também se lembra. Quando fechamos os olhos a gente ainda sente o gosto da galinhada servida no prato azul, não é?! Os mesmos em que até hoje os seus alunos comem. E desistir deles seria como desistir de nós mesmas. E isso, ah, isso a gente nunca vai fazer.

Retomando os conceitos apresentados por Bach (2019, p. 236), quanto aos movimentos que fundamentam o exercício biográfico, a contemplação é a “base para uma postura investigativa que abre para reinvenção de novos modos de ser”. É o passo que torna possível ao/à agente a sua singularização ou individualização. Como podemos analisar, nos momentos em que a docente contempla o seu passado, ela narra os acontecimentos e processos que

vivenciou de uma perspectiva positiva, atribuindo maior importância ao seu movimento de superação, em vez de focalizar as dificuldades que atravessou. Conforme os trechos:

O percurso não foi fácil, você bem sabe, mas quanto orgulho você sentiu de si mesma [...] e você permaneceu firme, mesmo quando questionada e “alertada” [...] E quando caiu não teve ninguém pra te levantar. Mas você se levantou e estava ali [...] você não tinha todos os pré-requisitos mas, mesmo envergonhada por isso, prosseguiu [...].

Nessas passagens, a docente contrapõe através das conjunções adversativas as circunstâncias negativas da sua trajetória docente e o seu posicionamento crítico e engajado com a causa da educação. Dessa forma, compreendemos que Elisa se posiciona como uma agente emancipada diante dos desafios vencidos. Ainda de acordo com Bach (2019, p. 238)

Quando os educadores, em seu processo de formação que dura a vida toda, são confrontados com sua própria biografia, invariavelmente as forças adversas ao desenvolvimento tornam-se tema a ser elaborado, mas “sem a luta pessoal constante para superar essas forças na sua própria vida, o educador não vai se relacionar de forma educativa com as potencialidades humanas dos seus educandos” (RÖHR, 2007, p.68, *apud* BACH, 2019, p. 238).

Em suma, sob o olhar da Antroposofia, o trabalho autobiográfico, como um exercício de autoeducação, torna possível ao autor, objetivar sua história num nível mais consciente e, assim, reconfigurar sua realidade, colaborando para uma atuação no mundo ressignificada e autorrealizadora.

Por meio da valorização da existência humana (de si e do outro) o ser/agente social constrói vinculações (BACH, 2019). Ao longo da carta é possível perceber como a professora se aproxima discursivamente das/os colegas professoras/es e estabelece uma vinculação (BACH, 2019) por meio da valorização dessas/es cursistas. Ela representa discursivamente essas/es agentes sociais com uma palavra de abundância – “monte” – e avalia a sua experiência de convivência com elas/es como algo intensamente “bom”, pois no encontro da aula inaugural ela pôde observar algo que ela avalia ser escasso na sua área de atuação – “professoras que acreditam na educação e nos estudantes” – assim como ela. Dessa forma, a docente se autoidentifica com essa/es outras/os professoras/es.

A professora detalha sobre o seu processo de vinculação aos agentes sociais envolvidos no curso, ao representar a formação como uma experiência permeada de sensações de

“acolhimento, cuidado, esperança, força, competência”, pois assim ela representa essas/es agentes como pessoas acolhedoras, cuidadosas, esperançosas, fortes e competentes, numa gradação avaliativa, que reforça a sua vinculação a essas/es agentes (BACH, 2019).

O conceito de atuação (BACH, 2019), por sua vez, diz respeito ao modo como a individualidade se expressa no mundo e tem por objetivo conduzir o ser/agente à sua autorrealização. Podemos observar na carta o trecho:

Você se surpreendeu com o quanto coisas simples podem ser profundamente transformadoras. Você se sentiu parte de um grupo que estava disposto a ir além e iria.

A professora contempla sua experiência de formação docente e apresenta um antagonismo na forma de representar as lições adquiridas ao longo do curso. Para dar conta da sua surpresa com os novos aprendizados e vivências, ela os antagoniza como “simples e profundo”. Do ponto de vista da escrita biográfica, ao olhar para o passado, para a ‘minha’ história’, se cria a oportunidade de falar das surpresas vivenciadas com foco na reflexividade identitária. Com esse antagonismo, a professora retoma à noção de comunidade de aprendizagem de hooks (2013, p. 198). A autora acrescenta que

“um assunto diferente e mais radical não cria uma pedagogia libertadora; que uma prática simples, como a de incluir a experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo. É por isso que se criticou tanto o lugar da experiência”

porque relacionar esses saberes pessoais ao conhecimento formalizado aumenta nossa capacidade de aprender.

Além disso, a escolha lexical “transformadores” para representar esse aprendizado, nos anuncia que a docente aponta para uma nova configuração de futuro (atuação) da sua prática docente. Além disso, a professora se identifica, a partir da vinculação ao grupo de formação do PMI, como “disposta a ir além”, ou seja, observamos aqui um apontamento de uma atuação renovada e de maior agenciamento (BACH, 2019).

Ao final da carta, a docente também constrói uma vinculação com as/os alunas/os, evocando a sua própria identidade de aluna, promovendo, assim, uma aproximação absoluta entre esses “eus”, através do pronome “nós”. Ao dizer “nós já estivemos ‘do lado de lá’”, ela

utiliza as aspas para demonstrar que ela ainda se reconhece como alguém pertencente àquele espaço, ou seja, como aluna. Ela ainda acrescenta uma imagem que carrega certamente uma memória especial em relação à escola: a galinhada. Como explica Bach (2019, p. 247),

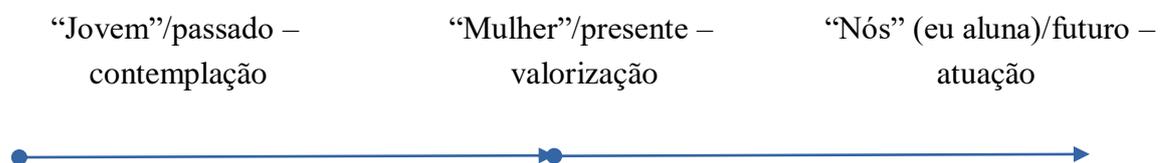
o exercício de resgatar as vivências vai se aprimorando ao longo do tempo, as imagens ganham detalhes, os sentimentos experimentados nas circunstâncias vividas afloram e se acrescentam às descrições, o narrador permanece imerso num processo de aprender, no presente, a ser em relação ao seu passado.

Em suma, podemos afirmar que a professora Elisa transformou-se do *eu jovem e insegura*, para o *eu mulher forte* e, por fim, para o *eu aluna*. Então, nessa linha de mudança identitária observamos a jovem do passado, a mulher do presente e o eu aluna, que representa o futuro, no qual ela voltará para sala de aula com a autotransformação consolidada. Enfim a docente expressa novamente uma forte vinculação aos os/as alunos/as, através da conjunção comparativa “como” e apresenta a capacidade de fazer previsões, de falar em nome de uma comunidade (que, no caso, é o ‘nós’), o que é típico de uma construção identitária que evidencia um alto nível de agência, conforme Fairclough (2003).

E desistir deles seria como desistir de nós mesmas. E isso, ah, isso a gente nunca vai fazer.

Sendo assim, podemos resumir o processo de mudança identitária da professora Elisa da seguinte forma:

Figura 1 – linha do tempo: relação entre modos de autoidentificação e processo biográfico



(Fonte: elaborado pela autora)

Do ponto de vista macroestrutural do texto, podemos observar alguns aspectos que dizem respeito ao processo de mudança identitária da professora, como também, do ponto de vista macrodiscursivo e microlinguístico, marcas relevantes do seu estilo pessoal (modo de

ser), conforme Fairclough (2003). Ela organiza temporalmente a sua narrativa de modo a situar o leitor (a si) nos processos pelos quais ela passou. No início da carta, ela se insere no texto na posição de ‘eu do futuro’; em seguida, ela constrói sua narrativa para contemplar o seu ‘eu do passado’; e, no fim, ela volta para o seu ‘eu do presente’ e permanece até desembocar no “nós” que, por sua vez representa o futuro, sua atuação docente reconfigurada, a partir da formação.

Assim, podemos afirmar que essa carta biográfica é uma carta *didática*, ou seja, uma carta de *professora*. Além disso, considerando a partir de Fairclough (2003) que o modo como nos expressamos em textos diz respeito aos nossos modos de ser (estilos), nessa escrita de si a docente Elisa expressa discursivamente um modo de ser acolhedor, amoroso, crítico e altamente engajado com a causa da educação, através das reflexões amorosas e de sua competência empática (BACH, 2019). A predominância de verbos no modo indicativo ao longo de todo o texto, o tom discursivo confiante e contundente e as escolhas modais expressas por advérbios de alto engajamento anunciam que ela se compromete fortemente com a verdade de suas afirmações, como podemos analisar nas passagens:

aquele serviço burocrático que em nada te motivava! [...] Definitivamente o tempo de ter medo havia passado. [...] Aqui realmente é um lugar especial.

A professora Elisa, em dois momentos da carta, também nos dá insumos importantes sobre o seu exercício biográfico que apontam para o modo como a escrita de si contribui para o processo de reflexividade e, possivelmente, para a transformação de identidades.

Enquanto te escrevo agora a Manuela está ali brincando animada, cheia de peças de encaixar, sentadinha numa toalha no chão. Quanto carinho, cuidado e respeito! Como isso me fez bem! E isso me lembrou a discussão que tive na escola uma vez devido a ser proibido às alunas mães levarem seus filhos para a aula com elas. Não é de se espantar que tão poucas alunas retornam à escola após a licença maternidade. Aqui realmente é um lugar especial.

Estou aqui me perguntando agora: o que fez com que nós não desistíssemos? Por que será que nós acreditamos tanto na educação e nas escolas públicas?

E eu pensei que nós já estivemos do “lado de lá” e embora isso faça muito tempo (14 anos pra ser exata) eu ainda me lembro bem de todos aqueles momentos e sei que você também se

lembra.

Nos dois excertos a professora interrompe o fluxo da narrativa (de contemplação do seu passado), observa sua realidade ao redor (deslocando-se para o ‘eu do agora’) e associa suas observações com novas reflexões, extrapolando para as suas identidades de mãe e de aluna, respectivamente. Do ponto de vista da escrita biográfica, podemos dizer que o exercício de reflexividade oportunizado nessa atividade motiva o aprendizado com questões novas, que advém do próprio processo de escrita e que, talvez o/a narrador/a não havia focalizado anteriormente. Desse modo, a escrita de si, como ferramenta de autoeducação, estimula o/a ser/ agente a objetivar a sua história e, assim, autoeducar-se, isto é, a emancipar-se de possíveis impasses em sua trajetória de vida.

Para concluir, outro fator importante para a análise particular desse gênero textual como exercício de reflexividade biográfica é a forma com a qual o/a autor/autora desdobra sua identidade no lugar de ‘eu do futuro’. Nesta carta, a professora Elisa, no exercício de reflexão sobre si, decide se posicionar como amiga, parceira, cúmplice diante do seu ‘eu do passado’. Essa relação evidencia-se pelas inserções que ela faz no texto, na posição de ‘eu do agora’ (no exercício projetivo do que se chama ‘eu do futuro’), de forma bem marcada e categórica: “Eu sei que se lembra”/ “eu posso te dizer que você não está sozinha”/ “é possível, eu te repito, é possível”/ “eu ainda me lembro bem e sei que você também se lembra”. Nessas declarações, a professora utiliza verbos no presente e no modo indicativo e com o eu topicalizado, o que demonstra um alto nível de compromisso, segurança e envolvimento com a verdade das afirmações. Podemos observar outra inserção menos explícita, no segundo parágrafo, que também anuncia o posicionamento de segurança da professora em relação ao que diz, através da expressão modalizadora: “na verdade”.

Portanto, esse manejo discursivo de o/a autor/a alçar-se no futuro se constitui como a estratégia discursiva-identitária que a carta biográfica mobiliza para o sujeito entrar no exercício reflexivo. Nesta carta, a docente, expressa uma união com o seu ‘eu do passado’, através do pronome “nós”, numa perspectiva amorosa de quem acolhe os sofrimentos e impasses vividos como parte do processo de transformação e crescimento. Essa relação de amizade e parceria nos remete à análise de Bach (2019, p. 245) sobre o exercício biográfico, no qual

os padrões e tendências são transcendidos, e a individualidade passa a se expressar no mundo de outra maneira, de tal modo que ganha paulatinamente níveis mais profundos de singularização – de vínculo com sua própria identidade – e um espectro mais amplo de atuação no mundo em seu processo de autorrealização.

5.2 Análise das representações discursivas do PMI

O significado representacional, segundo Fairclough (2003) relaciona-se a formas particulares de representar aspectos do mundo e manifesta-se na forma de discursos (noção concreta – substantivo contável). Os diferentes discursos advêm de posições particulares que os atores sociais ocupam no mundo e respondem e podem corresponder a projetos de dominação e controle, como também podem fazer parte de projetos contra-ideológicos e hegemônicos.

Para esta seção, apresentamos trechos das cartas pessoais com foco nos modos como as/os docentes representam discursivamente o Projeto Mulheres Inspiradoras e a formação docente da EAPE em relação às suas mudanças de visão de mundo e de identidade. Diferentemente da seção anterior, devido aos objetivos da pesquisa e a necessidade de ampliar e delimitar o *corpus*, trazemos excertos, porém, com o cuidado de situá-los no contexto maior das cartas, de modo a contemplar as representações mais recorrentes, agrupadas por aproximação semântica, e as respectivas análises, buscando compreender de que modo as representações discursivas do PMI apontam para aspectos das identidades social e/ou pessoal das/os participantes. O corpus de análise contém excertos de 23 cartas no total. Cabe ressaltar ao/à leitor/a que nesta seção nós decidimos focalizar as representações discursivas docentes sobre o PMI e, desse modo, nos concentramos mais detidamente nas microcategorias linguístico-discursivas. As macrocategorias sociodiscursivas propostas neste trabalho como uma articulação transdisciplinar entre os aspectos linguísticos e processos sociais mais amplos (que, no caso, foram os processos biográficos da contemplação, valorização e atuação), foram encontradas amplamente no conjunto de dados, porém, optamos por analisá-las mais aprofundadamente na seção anterior, na qual escolhemos o dado inteiro, uma carta pessoal completa.

5.2.1 O PMI como descoberta e novidade

Quadro 6: o PMI como descoberta e novidade

Representações	Excertos
Novidade	<p>É com muita alegria que compartilho com você toda a minha trajetória durante o curso do projeto “Mulheres Inspiradoras”. Lembro-me perfeitamente do momento em que fiquei sabendo do projeto. Eu ainda estava lá no CEF A, no mês de fevereiro deste ano, no dia da distribuição de carga horária, quando a orientadora Susana Marques me chamou e me falou sobre esta novidade e me disse: Marta, este projeto tem tudo haver com o trabalho que você desenvolveu com os nonos anos para o Sarau Literário. Trabalho este que teve como tema principal o princípio “Diga não ao feminicídio”. Naquele momento, senti que iria fazer de tudo para conseguir participar deste projeto de qualquer forma. (professora Marta)</p>
Descoberta	<p>Começará a formação, você não irá ao primeiro encontro, mas descobrirá a partir do segundo que o trabalho será muito além da literatura, será um trabalho de valorização da figura feminina, sobretudo de empoderamento de meninas através da literatura e da história de grandes mulheres. [...]</p> <p>Neste seu primeiro encontro você descobrirá que, intuitivamente, já estava desenvolvendo umas etapas do projeto, tomada de grande expectativa, dará prosseguimento ao trabalho com os alunos. (professora Lara)</p>
Universo novo e mundo de possibilidades	<p>Ao abrir a porta, verá um universo novo, pessoas desconhecidas e outras mais familiares, uma delas, está aqui do meu lado fazendo a mesma atividade, a Brena, lembra. [...]</p> <p>Por mais que saibamos que você já tem um projeto idealizado em sua mente, trata-se de apenas um pedaço. O cotidiano do curso vai trazer um mundo de possibilidades e fará sua mente fervilhar de ideias. [...] Aproveite cada dia</p>

Mundo novo/oportunidade	<p>de formação e cresça com a experiência dos outros. (professor Marcelo)</p> <p>Mas você conhece a mulher que criou este projeto! Corre atrás! Mas esta mulher, que fez seus sentidos reacenderem para mudar sua prática pedagógica, em 2016, te conhece, será que ela não poderia abrir uma brecha (brechinha) para este mundo novo. Pois é: ela te deu esta oportunidade (mais esta, né?). [...]</p> <p>É, talvez, entraremos no curso “pela janela”, mas abriremos as portas de um novo mundo! (professora Bianca)</p>
Novidade	<p>Hoje me sinto orgulhosa por ter participado da formação, me sinto inspirada, motivada, pronta para transformar a vida das pessoas. A certeza que tenho é de que eu sou capaz, que vou conseguir tudo o que eu desejar. Estou feliz, me sinto no lugar certo e na hora certa.</p> <p>Compartilhei a novidade com minha amiga Cíntia, ela também se empolgou, disse a ela que aprendi muito, que a formação me preparou para atuar de forma eficiente e segura. (professora Gisele)</p>
Que muda horizonte	<p>Não tenho como te explicar o quão você mudará seus horizontes depois dessa formação. (professora Jade)</p>
Novo, inspirador	<p>Lembra quando você me falou sobre o curso? Estávamos conversando na sala dos professores. Meus olhos brilharam de desejo de participar de algo novo e tão inspirador. [...] O treinamento do Curso Mulheres Inspiradoras nos incentivou e encorajou a um novo olhar. (professora Rosa)</p>
Diferente	<p>Querida Paola, eu não imaginava que eu estava prestes a me tornar quase que uma “celebridade”, eu que imaginava estar fazendo mais um curso como tantos outros que já fiz! Só que não né? Era muito mais que um simples curso, eu estava</p>

	fazendo parte de um programa de ampliação de um projeto que foi inspirado por uma professora chamada Gina Vieira. (professora Paola)
--	--

(Fonte: elaborado pela autora)

A professora Marta, na posição de ‘eu do agora’, expressa um entusiasmo em falar para o seu ‘eu do passado’ sobre o a formação do PMI, o que é marcado pelas escolhas lexicais “alegria” e “compartilho”. Ela representa o Projeto como uma novidade, em razão da sua proposta temática, pois a docente menciona em seguida a aproximação entre a proposta do PMI e a sua prática docente anterior, também de combate à violência de gênero em sala de aula. Ela destaca as diversas circunstâncias para representar o momento em que soube do PMI: “no CEF A”, “no mês de fevereiro deste ano”, “no dia da distribuição de carga horária”, “quando a orientadora, Susana Marques me chamou e me disse”. O uso enfocado do eu aponta para um maior envolvimento com o que está sendo dito, o que é reforçado pelo uso do advérbio de alto grau de comprometimento com a verdade em “lembro-me perfeitamente”. Também, as escolhas lexicais em: “fazer de tudo”, “conseguir” e “de qualquer forma” marcam seu grande interesse em fazer parte do curso.

A professora Lara se posiciona como conselheira diante do seu ‘eu do passado’ e pontua algumas informações sobre o curso que ela considera importante assinalar. Essa posição é marcada pelo uso predominante de verbos no modo imperativo no seu texto. Ela representa discursivamente o PMI como uma descoberta, no sentido de que ela tinha como expectativa a ideia de que o projeto trataria apenas de Literatura, numa abordagem teórica. Ao dizer que o trabalho “será muito além da literatura”, ela ativa uma avaliação pressuposta (FAIRCLOUGH, 2003) de que essa noção que ela tinha sobre o PMI não era tão desejável. Assim, podemos dizer que a proposta do PMI, tal como se desenvolveu, na sua avaliação, dialogou com sua identidade docente, no sentido de potencializar o “empoderamento” das alunas, ou seja, ela se identifica como uma professora mobilizada por propostas que promovam transformação social e não apenas que reproduzem teoria, conforme o que Giroux (1997) denomina de racionalidade tecnocrática estéril. Esse tipo de racionalidade, dominante na educação de professores, não fomenta o diálogo e o pensamento crítico, uma vez que privilegia a atividade racional e técnica, em prejuízo de uma compreensão holística do ser e do engajamento com a vida concreta. Podemos dizer, assim, que esse modo de representar o PMI conduz a uma resistência crítica quanto a esse tipo de racionalidade dominante da

educação e cultura moderna. Em seguida, ela reforça a sua identificação com o Projeto, pois em sua prática docente anterior à formação, ela já incorporava alguns elementos do Projeto de forma intuitiva.

O professor Marcelo, nesse excerto, evoca uma representação da formação do PMI como uma comunidade de aprendizagem, pois ele inclui e valoriza no texto as/os outros participantes e os aprendizados colhidos na vivência com os outros cursistas, o que pode ser observado no conselho: “aproveite cada dia de formação e cresça com a experiência dos outros”. Conforme hooks (2013), uma condição fundamental para o exercício de uma prática comunitária de aprendizagem é a valorização das experiências de vida. Em suas palavras: “essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado”. Nesse sentido, ele representa a formação como um “universo novo”, em relação aos atores sociais que fazem parte desse universo. Em seguida a esse excerto do texto, ele escreve:

A cada diálogo, cada leitura emotiva ou nos diários lidos poeticamente, você entenderá melhor a proposta que tem em suas mãos e o quão será gratificante o resultado.

Aqui, ele apresenta uma imagem crescente para ilustrar como se deu o processo de compreensão sobre a proposta do PMI. As escolhas lexicais “diálogo”, “leitura emotiva” e “poeticamente”, nos aponta que, no percurso de formação, ele estabeleceu uma vinculação (BACH, 2019) com os colegas cursistas e, ao avaliar o resultado dessa experiência como “gratificante”, ele se identifica com o caráter transgressor do Projeto. Assim, o professor ativa uma avaliação presumida do PMI como desejável e, portanto, podemos compreender que ele se identifica com o PMI pelo trabalho de valorização de histórias de vida.

No excerto apresentado da professora Bianca, ela demonstra para o seu ‘eu do passado’ um sentimento de constrangimento devido à forma como ela entrou no curso: “pela janela”, uma metáfora que sintetiza a circunstância de dificuldade e a sua persistência para participar da formação. As marcas de modalização em: “será que”, “poderia”, “talvez” e “brechinha” indicam esse sentimento de vergonha, constrangimento. Ela representa discursivamente o curso do PMI com uma expressão de abundância: “um mundo novo”. Essa representação

sintetiza as diversas lições adquiridas por ela ao longo do curso. Em outros excertos da sua carta, ela diz:

“não tenha medo se, um dia, você tiver que fazer um diário de bordo”; “saiba reconhecer que mudanças são necessárias: até mesmo quanto ao “molde” dado pelas idealizadoras [...] do curso”. [...] No começo, pensará que “é mais um curso”... mas o dia a dia te fará sentir parte, se sentir capaz de falar de temas que, antes, não se sentia “empoderada” para falar. Você vai sair do quadrado! E vai gostar! [...] Você aprenderá a usar, ainda mais, a tecnologia a nosso favor: @s estudantes vão gostar, pare de temer! Arrisque-se! Algumas coisas darão muito certo, outros momentos deverão ser repensados! Palavra de ordem: ressignificar!

A docente dialoga com o seu ‘eu do passado’ e usa verbos predominantemente nos modos indicativo e imperativo, como uma forma de aconselhá-la e encorajá-la para as novidades que virão: “pensará”, “fará”, “vai sair”, “vai gostar!”, “darão”, “apontarão”, “aprenderá”, “pare de temer”, “arrisque-se”. Essas escolhas modais marcam o alto nível de comprometimento com a verdade de suas falas. Essa forma de se posicionar no texto anuncia, por pressuposto, a noção de que ela passou a assumir uma identidade docente de maior autonomia e protagonismo, o que é reforçado quando ela afirma para o seu ‘eu do passado’: “Você vai sair do quadrado! E vai gostar!”. A metáfora do enquadramento é recorrentemente empregada no uso cotidiano para representar visões de mundo e posições sociais conservadoras. Por essa representação de sua própria prática docente anterior ao PMI, ela também explicita sua mudança no modo de se autoidentificar. Além disso, ela destaca logo em seguida e de forma contundente uma declaração com alto nível de envolvimento com a verdade e com uma avaliação de apreço: “E vai gostar!”.

Dessa forma, a professora demonstra que se identificava como uma professora insegura em relação à possibilidade de produzir um texto autoral – o diário de bordo – como também de desenvolver um trabalho autoral com o PMI. A escolha lexical do verbo “reconhecer” ativa o pressuposto de que ela se posicionava como uma professora resistente quanto a “ressignificar” sua prática docente. Ao dizer “no começo, pensará que é mais um curso”, ela também ativa uma avaliação pressuposta de que os cursos de formação continuada são geralmente insignificantes e que, ao contrário, o curso do PMI demonstrou ser significativo para a sua atuação profissional.

A mesma avaliação pressuposta aparece no excerto da professora Paola: “eu que imaginava estar fazendo um curso como tantos outros que já fiz! Era muito mais que um simples curso”. Porém, na carta da professora Paola, em outra passagem do seu texto, temos indicadores de que a docente se posiciona como uma cursista mais passiva:

No decorrer dos encontros, fui achando muito bacana o modo como as moderadoras vinham nos passando a metodologia do projeto, tudo sendo passado de forma muito simples e didática.

Nesse excerto, a escolha lexical do verbo “passar”, utilizado duas vezes, pressupõe uma posição de maior passividade da docente em formação, em vez de uma posição de maior protagonismo e agência. Além disso, a modalização contida em “fui achando” expressa um menor nível de engajamento em relação à verdade da sua afirmação. Dessa forma, podemos compreender que ela avalia positivamente o PMI e, portanto, ela se identifica em alguma medida com a proposta de formação e filia-se aos valores educacionais do Projeto porém, seus modos de identificação no texto apontam para uma posição de menor protagonismo e agenciamento, o que sugere uma mudança em sua identidade docente em um nível incipiente.

A participante Gisele escolhe se posicionar como uma amiga diante do seu ‘eu do passado’ e dialoga usando predominantemente a tipologia narrativa, relatando parte do quê e como foi esse período para ela. No início da carta, ela escreve:

Amiga Gisele,

Estava eu em casa entediada e ansiosa aguardando convocação para o contrato temporário quando minha amiga Luciana me ligou para falar que estava fazendo um curso fantástico chamado “Mulheres Inspiradoras” - só pelo nome do curso eu já me interessei. Ela disse que o curso era “a minha cara”, fiquei empolgada, fui imediatamente à casa dela e lá passamos o domingo todo falando, estudando e aprendendo sobre o Projeto da Gina.

Em sua narrativa, a docente representa discursivamente o PMI como uma novidade. Ela demonstra no texto um alto nível de interesse pelo Projeto, devido primeiramente à sua temática. Ela apresenta um contraste nos modos de se autoidentificar entre o momento anterior e posterior à descoberta do PMI, o que é expresso pelos adjetivos: “entediada e ansiosa” e “empolgada”, respectivamente. Ela atribui um juízo de valor altamente positivo ao

PMI na forma de um processo relacional - “um curso fantástico” - e usando como estratégia discursiva a intertextualidade para marcar a sua identificação com o PMI, através da voz de sua amiga: “Ela disse que o curso era a minha cara.”

Já no fim da formação, Gisele apresenta mais uma avaliação positiva da formação, levantada pelo verbo “preparar”, na sequência: “a formação me preparou para atuar de forma eficiente e segura”, na qual ela coloca “a formação” na posição de agente da oração, o que indica o potencial agentivo do PMI, ou seja, o curso como mobilizador de uma agência transgressora. É possível observar num nível mais profundo de análise, que a professora Gisele apresenta uma avaliação positiva sobre o PMI e a formação, de forma não marcada no texto, através de um sistema de valores pressupostos, compartilhados entre ela e o seu ‘eu do passado’, como também entre ela e outros possíveis leitores da carta. Quando ela afirma estar “pronta para transformar a vida das pessoas”, não está explicitado qual a perspectiva de transformação, mas está dado como pressuposto a noção de transformação por um viés progressista e transgressor e não por uma direção conservadora, ideológica e hegemônica. Essa avaliação, portanto, depende da familiaridade com o sistema de valores implícitos compartilhada entre autor(a) e receptor(a). Também nesse sentido, a professora Jade representa a formação como o agente do processo que “mudará seus horizontes”. Essa metáfora (horizonte = futuro) nos aponta para uma representação do PMI como algo que impulsionou uma nova perspectiva de futuro e atuação docente, de viés contra-hegemônico, corroborando a visão sobre o PMI como mobilizador da agência das/os participantes. Ainda quanto à professora Gisele, um obstáculo a ser observado é que sua concepção sobre o caráter transformador da educação parte da noção de que o/a professor/a detém o poder/capacidade de transformar a vida dos/as seus/suas alunos/as por si só, quando, na verdade, a partir dos princípios de uma educação engajada e libertadora (hooks, 2013; FREIRE, 1967), o professor apenas cria as condições necessárias para a tarefa do ser de educar-se e autotransformar-se.

A professora Rosa, na sua representação sobre o PMI como um projeto “novo e inspirador” revela uma avaliação positiva ativada pelos verbos “incentivar” e “encorajar”. A metáfora expressa pelo substantivo “olhar” é comumente usada no sentido de perspectiva, concepção. Assim, no texto, em outros excertos, ela aponta para essas novas formas de concepção – e atuação – docente, concebidas através da ação formativa do Projeto:

Às vezes tenho muitas ideias para colocar em prática na minha sala de recursos. Como, por

exemplo, desenvolver a oficina de leitura. Antes eu acreditava que não estaria preparada para colocar essas ideias em prática. Hoje sei que [...] posso tentar, experimentar e que pode ser mais simples – basta eu aceitar o desafio, ter desejo e coragem. Eu descobri isso ao participar e trocar com minhas colegas de curso.

A participante explicita uma mudança nos modos de autoidentificação entre os momentos anterior e posterior à formação. Podemos dizer que ela se identificava como uma professora insegura – “despreparada” –, quanto à efetivar novas práticas pedagógicas. Assim, podemos afirmar, por pressuposto, que ela se identificava como uma docente interessada em desenvolver uma prática docente que promovesse sentido aos seus estudantes, porém, ela avaliava essa possibilidade como algo além das suas capacidades, o que é acionado no texto pelo uso do atributo “simples”. Também, a escolha lexical “desafio” para representar a possibilidade de uma ressignificação de prática docente, anuncia uma tensão vivenciada por ela nesse período de formação, mas que aponta para uma mudança no modo como a professora identifica sua prática pedagógica a partir da PMI.

5.2.2 O PMI como chance e oportunidade

Quadro 7: o PMI como chance e oportunidade

Representações	Excertos
Chance	foi aí que comecei a entrar em contato com a Gina exaustivamente a fim de convencê-la a aceitar nossa participação. Enfim, conseguimos uma chance. (professora Marta)
Experiência de honra	A cada encontro, uma novidade surgia, um conhecimento era aprendido. Como me sinto honrada com toda essa experiência. Foram muitas atividades interessantes, leituras e indicações de fontes bibliográfica sobre a valorização da mulher, materiais de apoio tecnológico, etc... (professora Eduarda)
Oportunidade	A princípio você pensou que seria inviável a sua participação. Mas a chegada da Gina e Marcela trouxeram a possibilidade de você participar da

Oportunidade	<p>formação. Que bom!!! Era a oportunidade de conhecer uma experiência inovadora, concreta e desafiadora. (professora Zélia)</p> <p>E o que seria de mim sem essa oportunidade? E quantas vidas foram transformadas pelo projeto? (professora Marília)</p>
Oportunidade e chamado	<p>“Mulheres Inspiradoras desde o primeiro contato com esse título, foi como um chamado, um pertencimento. Vi ali uma grande oportunidade de integração do que sou do que sei. De fortalecer o meu ser profissional como educadora, artista e terapeuta. De transmitir aos meus alunos e alunas a minha luta, o meu aprendizado, dores e beleza do ser mulher. (professora Beatriz)</p>
Grande oportunidade	<p>Chegará um período árduo, seus colegas farão greve e você não se sentirá confortável em contar sua angústia para a equipe gestora e coordenadores. Estará a um passo de desistir de uma grande oportunidade. Mas a vida é uma caixinha de surpresas, Verônica. No último dia possível para realizar a inscrição, a diretora e coordenadora de sua escola irão procurá-la pela manhã perguntando se você tem interesse em participar do curso. Seus olhos irão brilhar. (professora Verônica)</p>

(Fonte: elaborado pela autora)

A professora Marta utiliza a maior parte do seu texto para narrar ao seu ‘eu do passado’ como foi o processo de chegada ao curso. Ela relata as dificuldades e os impedimentos que marcaram sua participação, como também seu esforço e sua persistência para conseguir uma vaga. Essa forma de organizar a escrita que, em termos de conteúdo, enfatiza o seu interesse – e até certo ponto uma ansiedade – para participar do curso, revela uma alta importância que ela atribui à proposta do PMI e o seu alto nível de desejo em fazer parte dele. Nesse sentido, observamos as escolhas lexicais “exaustivamente”, “convencer”, “Enfim conseguimos”, por exemplo. Ela apresenta na carta duas representações complementares sobre o Projeto: “novidade” (excerto 1 da subseção anterior) e “oportunidade/chance”, neste excerto. Esta

representação carrega uma avaliação implícita sobre o PMI como uma proposta pedagógica escassa, o que é confirmado em outra passagem da carta, na qual ela escreve:

Foram vários momentos maravilhosos até aqui; quando abracei a Gina no primeiro encontro, o meu coração acelerou. Ouvir o relato da Noêmia na primeira aula me fez ver o quanto existem professores comprometidos com sua prática. Percebi que não estava tão isolada na minha atuação de professora como eu pensava.

Aqui, a docente explicita uma valorização da história de vida da professora Gina e de outra cursista, estabelecendo uma vinculação a elas (BACH, 2019) e, portanto, se identificando como uma professora comprometida com sua atuação. Ademais, o uso enfocado do eu nessa passagem, anuncia o seu nível de envolvimento com a verdade das afirmações: “o meu coração”, “me fez ver” e “na minha atuação”.

A professora Eduarda representa discursivamente a formação do PMI como uma experiência de honra. Esse modo de representação coaduna com outros atributos do Projeto, apresentadas por ela ao longo do texto, conforme o excerto:

Venho através desta carta compartilhar com você todo o meu sentimento em relação à formação do curso “Mulheres Inspiradoras”. Lembra-se de quando surgiu a possibilidade de poder participar desse programa? Você se sentiu ansiosa, curiosa e até em dúvida, mas ao mesmo tempo sabia que seria algo encantador. [...]

Então, dia 15 de maio houve o lançamento do programa. Foi sensacional! Já me senti totalmente inspirada em ouvir a Gina. Sim, ela mesma, a idealizadora do projeto. Eu a conheci pessoalmente.

A escolha lexical “honra”, combinada às escolhas avaliativas “encantador” e “sensacional” remetem a uma representação sobre o PMI ainda em um nível mental e abstrato e sugerem, portanto, uma posição de menor agenciamento da docente. No entanto, isso é contrastado em outras passagens, como:

Hoje me sinto mais encorajada, pois na escola iniciamos a nossa experiência com o projeto “Mulheres Inspiradoras”. [...] Está sendo muito valioso! Nossas turmas de 8ºs e 9ºs amaram

a nossa primeira aula. Alguns deles chegaram a chorar de emoção. [...] Agora posso lhe afirmar: o projeto “Mulheres Inspiradoras” me propiciou uma nova possibilidade de despertar em nossos alunos um novo olhar para a realidade da figura feminina e a sua importância para o mundo.

Neste excerto, a professora Eduarda evidencia um maior engajamento com sua fala e apresenta uma mudança em sua identidade docente, marcada pelo uso do adjetivo “encorajada” e pelo verbo “despertar”. Nesse sentido, ela ativa o pressuposto de que ela se identificava como uma professora desencorajada em relação a desenvolver uma prática pedagógica de caráter transgressor. Ela explica que essa mudança ocorreu em razão de ela ter observado os efeitos causais positivos do PMI na vida das/os estudantes, ou seja, a docente também anuncia uma mudança identitária docente mobilizada por um processo de vinculação (BACH, 2019) aos estudantes. Em suma, o contraste contido nesses excertos indicam que há um processo de transformação identitária ainda incipiente, em movimento.

A professora Zélia se posiciona na carta como uma amiga diante do seu ‘eu do passado’ e dialoga na intenção de demonstrar compreensão e acolhimento a si no período anterior ao PMI:

Prezada Zélia,

Venho observando o esforço que você tem feito nos últimos tempos para manter o entusiasmo, a crença, a alegria e se lançar em projetos educativos de cabeça. Lembro-me de você chegando aos assentamentos, quanta precariedade... mas isso não era problema, tínhamos que fazer a diferença para aquelas pessoas e, de alguma forma, sempre construíamos algo novo.

Neste excerto, a professora se identifica como alguém engajada com uma educação que promova transformação social, mas que ao mesmo tempo está atravessando um momento de crise em sua identidade docente. Essa contradição é expressa na relação de adversidade marcada pela conjunção “mas”. Ela realiza uma avaliação explícita negativa em relação a condição social de pessoas em situação de rua, expressando uma tristeza, através do uso das reticências. Por outro lado, ao mesmo tempo, ela se identifica como uma agente social que demonstra competência empática (BACH, 2019) e encara as dificuldades com determinação, o que é evidenciado pela declaração: “mas isso não é problema”. Em seguida, ela utiliza uma

declaração de modalidade deontica que expressa alto nível de compromisso com a obrigação da afirmação: “tínhamos que fazer a diferença”.

Nessa perspectiva, a professora Zélia também representa a formação como uma oportunidade, devido à circunstância em que o PMI surgiu em sua vida. Ela relata que tinha a expectativa de que não conseguiria participar do curso, mas quando descobriu que havia conseguido, ela fez uma avaliação positiva explícita: “que bom!!!”, intensificada pelo uso das exclamações. Em seguida, ela apresenta uma gradação avaliativa sobre o PMI em: “conhecer uma experiência inovadora, concreta e desafiadora”. Essas adjetivações ativam o pressuposto de que ela também se identifica com propostas de educação transgressoras de educação.

A professora Marília revela o quanto a formação foi significativa para o seu ser, ao questionar: “o que seria de mim sem essa oportunidade?” Nessa pergunta, a professora até se coloca em segundo plano e demonstra a competência empática (BACH, 2019), pois ela aproxima no texto, coloca no mesmo nível, o quanto a formação foi importante para ela, assim como também foi para outras pessoas – “vidas”. Em seguida, na carta, ela escreve:

A maneira inovadora de trabalho, muitas vezes baseada no sentir e no fazer, foi o diferencial. Conhecer a história de vida do outro é conhecer também a si próprio.

Neste excerto, a docente ativa uma avaliação pressuposta negativa das propostas educacionais ideológico-hegemônicas, pois não valorizam a dimensão afetiva da educação. Assim, ela avalia positivamente e de forma explícita a proposta pedagógica do PMI como “inovadora” e “diferente”, devido ao seu caráter engajado com o bem estar comum e não somente comprometida com a transmissão de conteúdos. Podemos afirmar, a partir dessas escolhas avaliativas, que ela se identifica discursivamente como uma professora mobilizada por práticas educacionais transgressoras, o que é indicado também pelas escolhas lexicais “sentir e fazer”.

Nesse mesmo sentido, a professora Beatriz também destaca a relevância do PMI para a sua vida, para o seu ser, ou seja, para a sua identidade pessoal, numa perspectiva holística. Ela apresenta uma alta identificação com o PMI, pois relata que já se sentia pertencida ao PMI quando soube do Projeto, antes mesmo de ser participante do curso, o que ela expressa através da escolha lexical “chamado”. Ela demonstra que a formação reverberou para além da sua identidade social, pois dialogou com suas identidades de professora, artista e terapeuta. Aqui

podemos afirmar que a professora Beatriz remete à reflexão de hooks (2013) quanto a pretensa separação hegemônica entre o privado e o público, que a professora Beatriz dualiza pelas palavras “ser” e “saber”. Assim, ela expressa nesse excerto uma avaliação implícita do PMI como algo desejável para ela e, por isso, ela demonstra uma identificação com o PMI. No início de sua carta, ela se engaja numa reflexão:

Queridos “eus”

Quem sou eu hoje? A soma de tudo e de todos os eus que me compõe. O meu eu de hoje reverencia todas as experiências, toda força e inspiração para seguir nessa grande empreitada que é viver.

Neste excerto, a professora Beatriz constrói uma representação metafórica: “viver” = “grande empreitada”. Essa escolha sugere uma compreensão da vida como uma obra, algo que precisa ser construído. Essa visão de mundo aponta para uma identidade social de maior engajamento. Ela também expressa uma avaliação de importância que ela atribui ao PMI devido à proposta de educação que valoriza o repertório de vivências das/os estudantes e das histórias de vida de grandes mulheres.

A participante Verônica se posiciona como conselheira diante do seu ‘eu do passado’. Essa postura pode ser observada no excerto a seguir, através do uso de verbos no modo imperativo, em: “não pense” e “não desanime”.

Querida Verônica,

Hoje quero te contar uma surpresa. Nas voltas que a vida dá, essa eu não podia esperar. Mas vou te contar o que te aguarda em um futuro próximo. Não desanime, nem pense que suas expectativas serão frustradas. Às vezes o tempo é nosso inimigo, em outras nosso guardião.

Mais adiante, a professora dialoga consigo:

Lembra aquela especialização que você fez na UnB? Educação em e para os Direitos Humanos na perspectiva da diversidade? Parece que chegou a hora de desengavetar toda aquela bibliografia. Você se sentirá animada e confiante ao ingressar em uma discussão de gênero. Lembra o quão radical feminista você era e o quanto está flexível hoje? Você imaginará que este curso será uma luz, um norte para a sua orientação.

A representação do PMI como “grande oportunidade” é esclarecida neste excerto, a partir do qual podemos compreender que ela toma o curso dessa perspectiva devido à identificação que ela demonstra ter com a temática e a proposta pedagógica do Projeto. Além disso, ela narra que o PMI surgiu em sua vida num circunstância oportuna, pois ela havia concluído um curso de pós-graduação numa área de alta afinidade com o Projeto. A escolha lexical “desengavetar” ativa o pressuposto de que o conhecimento adquirido nesse curso de pós-graduação estava sem utilidade e, por isso, ela enxergou no PMI uma forma de atualizar esse conhecimento. Também, as metáforas “luz”, “norte” e “orientação” carregam a pressuposição de que ela se identificava como uma docente completamente perdida em relação a como incorporar esse conhecimento à sua prática docente de forma efetiva. Ela demonstra um alto nível de segurança em relação à verdade das proposições na sua escrita, marcada pela escolha predominante dos modos indicativo e imperativo nas orações. Outro ponto importante neste excerto, é que a participante explicita uma mudança em sua identidade pessoal e social, que passou de uma feminista “radical” a uma feminista “flexível”. Nessa passagem, ela, portanto, evidencia que o PMI dialoga com sua identidade pessoal e social, devido ao seu caráter de ativismo delicado.

5.2.3 O PMI como necessário e importante

Quadro 8: o PMI como necessário e importante

Representações	Excertos
Importante	Não vou antecipar tudo que lhe acontecerá mas, para que você compreenda a importância dessa formação para a sua vida, vou adiantar alguns acontecimentos (professora Isabele)
Necessário	Quem é Gina? Respondo pra você que ela é gigante, pois sua determinação em não aceitar a rotina e o desconhecimento do poder da mulher a fez refletir de que maneira poderia contribuir para que essa realidade fosse mudada e isso gerou e concretizou o projeto que tanto é necessário. (professora Melissa)
Urgente, necessário	As questões abordadas são urgentes, necessárias.

Importante	<p>Ainda temos muito o que fazer, muito o que viver. (professora Carolina)</p> <p>Portanto, Diana, quando for sua vez de participar do projeto, você não estará sozinha, terá o suporte dessa formação tão importante. (professora Diana)</p>
------------	---

(Fonte: elaborado pela autora)

Uma parte das cursistas representa o PMI e a formação como “necessário” e “importante” devido à sua agenda temática e à capacitação pedagógica promovida para o desenvolvimento do Projeto nas escolas.

A cursista Isabele representa discursivamente a formação do PMI como algo importante para sua vida e toma a postura de conselheira ao anunciar que irá revelar ao seu ‘eu do passado’ alguns aspectos do curso que representarão mudanças positivas na sua identidade, de modo a tranquilizá-la. Por essa representação, podemos afirmar que ela evidencia no texto que o PMI reverberou para além da sua identidade social/docente, pois ela o avalia como importante para toda a sua vida, ou seja, para a sua identidade pessoal. No caso da professora Isabele, essa representação relaciona-se à capacitação pedagógica promovida na formação, pois mais adiante na carta ela contempla como se deu esse processo, o que será complementado na análise de outros excertos na próxima subseção.

A professora Melissa representa o PMI como “importante” e “necessário”, devido à sua agenda temática e potencial de transformação social. A declaração de modalidade deontica em: “o projeto que tanto é necessário” marca seu alto nível de envolvimento com a proposição, o que é expresso no adjetivo participial “necessário” e reforçado com os intensificadores “tanto” e “tão”. Ela expressa uma avaliação altamente positiva sobre o PMI, através da representação metafórica que ela constrói da professora formadora como “gigante”. Na carta da professora Melissa, no entanto, observamos outras passagens, nas quais ela sugere ter uma perspectiva pouco engajada e um baixo nível de envolvimento com a verdade de suas declarações:

Fiquei fascinada com a proposta do projeto e quando fui inscrita fiquei muito lisonjeada. De
--

alguma maneira me identifiquei com a relação estabelecida pela importância que se deve dar à mulher. [...]

Espero que eu saia mais segura e informada sobre a responsabilidade de ser um dos muitos instrumentos de transformação não apenas para as estudantes, mas também para os meninos. [...]

Agradeço a todos que fazem parte desse trabalho tão importante. E quanto a você querida amiga o meu carinho por tamanha dedicação em ler esse registro de alguns dos meus momentos nesse curso. Certamente não sou mais a mesma desde o primeiro encontro e hoje acredito que possa dar muito mais do que me achava capaz.

As escolhas lexicais “fascinada” e “lisonjeada” apontam que a docente se identifica com a proposta do Projeto, porém, esses modos de identificação no texto não advém necessariamente de uma posição social de maior agência e protagonismo dessa professora. A forma modalizada da oração em “de alguma maneira me identifiquei” indica algum nível de insegurança e/ou incerteza quanto à verdade da sua fala. Na oração: “importância que se deve dar à mulher” constatamos uma declaração de modalidade deôntica, marcada pelo verbo “dever”, porém o sujeito está indeterminado, o que compromete o seu nível de envolvimento com a verdade, assim como o uso do verbo “dar” (duas vezes), pois este é um verbo de baixo valor semântico¹⁴ e as escolhas lexicais “espero”, “informada” que preveem uma posição de menor engajamento. Essa tensão discursiva observada nas marcas que apontam ora para uma identidade social e pessoal mais crítica e engajada e ora para uma identidade de baixo protagonismo nos possibilita refletir que há um processo de transformação identitária em curso, ainda incipiente.

A professora Carolina também compartilha da representação do PMI como necessário ao afirmar categoricamente: “as questões abordadas são urgentes, necessárias” e expressa também alto nível de comprometimento com a verdade da sua fala, ao usar verbos no modo indicativo: “são” e “temos”. Também, a escolha lexical do verbo “ter” na primeira pessoa do plural, ou seja, com ela inclusa, demonstra seu nível de envolvimento com a obrigação da afirmação (modalidade deôntica). O uso do advérbio “ainda” expressa uma avaliação implícita negativa quanto à conservação das relações assimétricas de poder entre os gêneros, o

14 São chamados de verbos de baixo valor semântico ou verbos vazios aqueles que são caracterizados por baixa precisão de significado. São verbos facilmente substituído por outros e usados em expressões, nas quais o significado principal é dado pelo complemento, como: dar uma olhada = olhar; dar um beijo = beijar etc.

que evidencia seu comprometimento com o enfrentamento dessa questão e, portanto, sua identificação com o PMI.

A Wanda cuidou de fazer o contato com a Gina e de nutrir e ampliar nosso repertório sobre o tema, inscreveu-nos no projeto e tempos depois anunciou que havíamos sido selecionadas. Que festa! Que alegria! Que medo!

O medo foi um sentimento imediato. Você se perguntava: será que vou dar conta de assumir mais um compromisso? Mas era um caminho sem volta. O trabalho com os estudantes já havia começado e eles estavam tocados, envolvidos, com os corações transbordando de emoção, já estavam partilhando suas histórias, revendo conceitos. O movimento de transformação já estava acionado. Viver é um ato de coragem!

A participante Carolina reflete sobre o momento em que ela soube que iria fazer parte da formação e atuar no PMI e apresenta um antagonismo nas formas de representar seus sentimentos: “medo” e “coragem”. A forma como ela representa os efeitos causais do PMI na vida das/os estudantes chama a atenção pela gradação avaliativa: “O trabalho com os estudantes já havia começado e eles estavam tocados, envolvidos, com os corações transbordando de emoção, já estavam partilhando suas histórias, revendo conceitos. O movimento de transformação já estava acionado.” Podemos compreender que ela estabeleceu uma vinculação (BACH, 2019) às/aos estudantes e, por isso, se sentiu na responsabilização, no dever de vencer o “medo” de assumir o Projeto. Essa forma de se posicionar diante do PMI, valorizando as/os estudantes, sinaliza uma identidade docente de maior compromisso e agenciamento crítico da professora, o que também é corroborado pela expressão metafórica que expressa uma alta responsabilização pessoal diante do Projeto: “caminho sem volta”.

A participante Diana se identifica discursivamente como “ansiosa e preocupada” no início da formação devido à “grande responsabilidade” que o Projeto exige. Ela se identifica como uma professora insegura, mas revela que o curso a mobilizou para uma resignificação da sua relação com seus/suas alunos/as e, portanto, representa a formação como “importante” para a sua prática pedagógica, nesse sentido. Assim, ao fim da formação, ela afirma para o seu ‘eu do passado’ que “você não estará sozinha” e “terá o suporte”, que também carregam o pressuposto de sua insegurança no início da formação. Já na posição de ‘eu do agora’, ela utiliza verbos no modo indicativo, marcando seu comprometimento com a verdade da sua

fala, assim como em “fique tranquila” e “as dúvidas que poderão surgir serão sanadas”. Ainda nesse sentido, ela acrescenta:

O curso também me fez compreender o quanto eu sou uma professora controladora e despertou a minha vontade de estudar mais para conseguir confiar no meu aluno como aprendiz.

Aqui, ela explicita uma mudança identitária docente, mobilizada por um processo de transformação de sua concepção sobre o processo de aprendizagem. Podemos observar pelo modo com ela se autoidentifica no texto: “controladora”, e pelas escolhas lexicais “conseguir” e “estudar mais” que ela demonstra uma dificuldade em desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a autonomia das/os alunas/os. Mas ao mesmo tempo, ela dá mostras de que o curso a mobilizou para uma reflexão e conscientização sobre esse aspecto, o que fica evidenciado pela escolha do verbo “compreender” que carrega uma avaliação presumida positiva em relação ao que ela considera necessário à sua prática docente.

5.2.4 *PMI como desafiador e transformador*

Quadro 9: o PMI como desafiador e transformador

Representações	Excertos
Processo de transformação	Você perceberá que todos os momentos serão valiosos e irão contribuir para o seu processo de transformação (professora Isabele)
Desafio e instigante	Em contrapartida quanto mais você conhecer o projeto e a história da professora Gina a mentora do projeto, mais ansiosa você ficará com a consciência de que a responsabilidade será grande, no entanto você encarará como um desafio, [...] nos encontramos a professora desmotivada e ansiosa do passado com a mulher inspiradora e inspirada a desenvolver o melhor e mais instigante projeto pedagógico de sua carreira e de

Transformação pedagógica	<p>sua vida. (professora Lara)</p> <p>A cada nova dinâmica, a cada novo conceito, a cada nova apresentação de novos espaços você irá entrar num processo de transformação pedagógica com quebras dolorosas de conceitos e construções árduas de tantos outros. O nome desse processo é crescimento e crescer dói muito. (professora Jussara)</p>
Desafio/ Transformador	<p>Tive desafios, muitos: os mementos de exposição oral, falar o que você pensa, organizar ideias e expor. [...]</p> <p>Tive momentos transformadores: a leitura do texto “A moça tecelã”. Amei muito esse curso. Aguardo cenas dos próximos capítulos: a sala de aula, o Mestrado. (professora Gisele)</p>
Mudança	<p>Jade esse curso vai mudar sua vida! É sério! Quando ele aparecer, se joga inteira, de cabeça mesmooo! Vai valer cada segundo! Eu prometo!!! (professora Jade)</p>
Renascimento pessoal e pedagógico	<p>Estudar me faz sentir viva, o projeto, as aulas causaram em mim um renascimento pessoal e pedagógico. São tantas ideias que precisarei de organização mental. (professora Celina)</p>
Bonito e transformador	<p>Os projetos em questão te deixaram orgulhosa, mas não um orgulho que deixava seu ego inflado e sim um orgulho que te impulsionava a fazer mais e foi com essa vontade de fazer mais que o Projeto Mulheres Inspiradoras e a idealizadora Gina chegaram até mim.</p> <p>A possibilidade de fazer parte de algo tão bonito e transformador me encantou [...] (professora Roberta)</p>

(Fonte: elaborado pela autora)

Uma parte das professoras elenca representações sobre o PMI como desafiador e transformador. A seguir, alguns excertos da carta da cursista Isabele:

Venho por meio desta carta, dizer-lhe que pode ficar tranquila e não tenha medo de participar do projeto “mulheres inspiradoras”, pois lhe asseguro que você não se arrependerá. [...]

Para o primeiro encontro você chegará cheia de dúvidas e carregada de expectativas, achando que encontrará uma fórmula pronta ou uma receita para aplicar em sua aula. Sinto muito em desapontá-la. A Gina faz questão de deixar bem claro que o papel dela não é fornecer a receita, e sim compartilhar o processo e o caminho que ela trilhou até a construção da sua receita, ou seja, você irá trilhar seu próprio caminho. Mas não fique apavorada, você descobrirá que também é capaz. [...]

haverá um encontro em que você perceberá que sua “receita” estava pronta e que só precisava de alguém para te ajudar a organizar suas respostas. Que maravilha essa descoberta! Nesse momento você ficará feliz por descobrir que está no caminho certo.

A professora Isabele, na posição de ‘eu do agora’, desdobra sua identidade sob a forma de conselheira para dialogar com o seu ‘eu do passado’. Podemos, já a partir desse dado, afirmar que, nesse exercício de reflexão sobre si, a professora escolheu se posicionar dessa forma, pois avaliou que deveria assinalar ao seu ‘eu do passado’ algo que ela gostaria de ter sabido antes da formação, o que já nos sinaliza que ela passou por algum processo de mudança significativa ao longo do curso. “Pode ficar tranquila” e “não tenha medo” atuam como conselhos, os quais têm como pressupostos a ideia de que ela se sentia preocupada e temerosa no início da formação. A categoria modalidade se destaca nesta carta. A professora usa o modo imperativo – típico para dar conselhos. O modo indicativo do verbo em “lhe asseguro” a compromete com a verdade da proposição, ao afirmar ao seu ‘eu do passado’ que ela não se arrependerá de levar o curso adiante. Nesse sentido, as escolhas modais desse trecho demonstram que a docente se alça como alguém altamente segura daquilo que diz e comprometida em ajudar a si, no momento de início da formação.

A professora se identifica, no momento do primeiro encontro da formação, como uma docente passiva, com “dúvidas” a serem sanadas e com a “expectativa” de encontrar uma “fórmula pronta ou uma receita para aplicar em sua aula”. Assim, ela se identifica discursivamente como uma professora insegura quanto a desenvolver um trabalho autoral. Em sequência, ela anuncia com pesar - “sinto muito em desapontá-la” - uma informação, a qual ela sabe que irá assustá-la naquele momento: “você irá trilhar seu próprio caminho”. Mas ao mesmo tempo, ela novamente se lança como conselheira e se apressa em dizer: “mas não fique apavorada, você descobrirá que também é capaz”. Podemos destacar nesse trecho que a

docente se aproxima discursivamente da professora idealizadora do Projeto, por meio do uso do advérbio “também”, que expressa a sua vinculação (BACH, 2019) à professora Gina.

Desse modo, a professora em formação anuncia uma mudança em sua identidade docente, mobilizada a partir de sua vinculação à história de vida do outro. Também, as escolhas modais de imperativo em “não fique apavorada” e indicativo em “irá trilhar”, “descobrirá” revelam que ao fim da formação, a docente toma tais afirmações como verdades que devem ser ditas ao seu ‘eu do passado’. Em seguida, ela reitera sua vinculação à professora Gina, ao afirmar: “haverá um encontro em que você perceberá que sua “receita” estava pronta e que só precisava de alguém para te ajudar a organizar suas respostas” – esse alguém, no caso, foi a professora Gina. Nesse momento, por meio do uso das aspas, ela demonstra que finalmente compreendeu sua capacidade de desenvolver um trabalho autoral e, além disso, por meio do uso do advérbio “só”, que se tratava de algo mais simples do que parecia. Aqui, novamente a professora representa a formação do PMI como parte de um processo de transformação e anuncia ao seu ‘eu do’ passado um momento decisivo nesse processo. Os verbos no tempo futuro e modo indicativo “perceberá”, “serão”, “irão”, “haverá”, “ficará”, “está” novamente expressam o seu comprometimento com a verdade da sua fala. Com isso, ela explicita uma mudança na forma de se autoidentificar como uma professora “feliz” com essa “descoberta”, em contraste com o início da formação.

Em suma, podemos afirmar através da análise que a docente revela em seu texto que passou por um processo de mudança em sua identidade docente. As escolhas modais predominantes de imperativo e indicativo e a sua escolha em se posicionar como conselheira diante do seu ‘eu do passado’ evidenciam seu alto nível de comprometimento com a verdade das afirmações. A sua vinculação (BACH, 2019) à história de vida da professora Gina a conduziu a uma reflexão sobre sua prática docente e impulsionou uma nova forma de autoidentificação, que passou a ser de uma professora passiva e insegura quanto a desenvolver um trabalho docente autoral a uma professora consciente e despertada para esse desejo.

A docente Lara traz uma imagem crescente ao dizer: “quanto mais você conhecer o projeto e a história da professora Gina a mentora do projeto, mais ansiosa você ficará com a consciência de que a responsabilidade será grande”. Dessa forma, a professora representa o projeto como um desafio a ser vencido. Ela demonstra uma insegurança no início da formação, devido a grande responsabilidade que o projeto exige. Ela se autoidentifica como uma professora “ansiosa” (duas vezes) e “desmotivada” no início da formação e como

“inspirada” e “inspiradora” no fim da formação. Essa mudança identitária é construída a partir da vinculação (BACH, 2019) à professora mentora do projeto. Ela também representa o curso e o projeto como algo que reverberou além da sua carreira, ou seja, para sua vida. Assim, o PMI dialogou tanto com sua identidade docente pessoal, quanto com sua identidade social, de mulher. Também, a participante apresenta uma avaliação explícita, num nível máximo de escala de intensidade: “o melhor e mais instigante projeto pedagógico de sua carreira e de sua vida” e faz uso de verbos no modo indicativo e tempo futuro para expressar seu comprometimento com a verdade, como “ficará”, “será”, “encarárá”.

A docente Jussara constrói uma representação do PMI/formação como algo transformador para a sua prática pedagógica, porém, ela impõe uma carga de sofrimento a esse processo, que pode ser observado pelas escolhas lexicais “quebras dolorosas”, “árduas” e “dói”. Essa forma de representar diz respeito ao momento de vida pela qual a docente atravessa. No início da carta, ela conta que havia vivenciado um período de profundo adoecimento psíquico:

Cara professora linda, triste e doente

Levanta daí que você é uma mulher inspiradora. Eu sei que nesse momento no qual as cores do mundo foram retiradas dos seus olhos nada disso faz sentido mas acredite em mim e agradeça por ter caído tão fundo poia a força de se erguer vai te transformar numa futura gigante.

Sua carta chama-nos a atenção pela fala altamente modalizada – imperativa – da sua escrita. O uso do dêitico¹⁵ “daí” carrega uma avaliação implícita negativa quanto ao “lugar” em que ela se encontrava, isto é, o “daí” representa o seu próprio adoecimento. Nesta carta, a professora decide se posicionar como uma conselheira e, nesse exercício reflexivo da sua experiência de formação, ela se identifica de duas maneiras bastante contrastantes: na saudação inicial da carta ela escreve “triste e doente”, como uma forma de estabelecer uma aproximação e empatia com o seu ‘eu do passado’; e, no momento do agora, como uma “mulher inspiradora” e “gigante” como uma forma de avaliá-la positivamente e fortalecê-la, encorajá-la. Essa mudança nas formas de se representar e de se identificar nos evidencia um processo de transformação identitária social e pessoal em termos de emancipação e superação de sua crise. Nesse sentido, a professora remete à hooks (2013), a qual explica através de sua experiência docente, que a prática educacional engajada e liberadora costuma gerar

15 Os dêiticos tem por função localizar o fato no tempo e no espaço, sem defini-los.

perturbação e dor, como consequência de ser uma tendência contra-hegemônica, da qual as pessoas não estão habituadas. A autora discute que muitas vezes os sujeitos ao entrarem em contato com temas que ligam-se a questões de sua individualidade e subjetividade, é possível que faça transbordar dores e traumas internos, mas que numa comunidade de aprendizagem encontram caminhos para a emancipação, ou autoatualização, nas palavras da autora.

A cursista Celina utiliza a metáfora “renascimento” para representar o processo de sua transformação identitária movido pela formação. Esse modo de representação discursiva é associado ao modo de autorrepresentação, também metafórica, que ela constrói no texto: “borboleta”, que, por sinal, também é o símbolo do PMI, pois significa transformação e renovação. Nesta passagem da sua carta, ela reflete sobre como foi sua experiência de formação:

Aprendi não apenas sobre experiências e processos pedagógicos. Ao fechar os olhos no processo de criação da carta a primeira coisa a visualizar foi uma borboleta. Por quê? Acho que esses momentos e vivências estão me tornando uma nova pessoa, protagonista de mim mesma, capaz de refletir sobre mudanças necessárias em minha vida, capaz de ativar minha força interior para vencer as dificuldades diárias.

No excerto acima, chama-nos a atenção a focalização do eu nas declarações da professora: “me tornando”, “protagonista de mim mesma”, “em minha vida” e “minha força interior”, o que sinaliza uma posição de maior protagonismo e autonomia dela enquanto cursista. As escolhas lexicais “mudança”, “força”, “vencer as dificuldades” indicam uma visão de mundo e atuação (BACH, 2019) renovada e emancipada. Em suma, os insumos dessa carta apontam para uma mudança identitária mais consolidada, em termos de maior protagonismo e agência

A professora Gisele representa o PMI como desafiador e transformador e também revela em seu texto momentos de insegurança ao longo do curso, conforme o excerto:

Lembro que no decorrer da minha prática profissional eu pensava “Meu Deus, de que adianta ter lido tantos livros se eu não sei fazer o meu aluno se interessar pela leitura?”
O projeto da Gina então foi a resposta. [...] quando assisti no youtube os estudantes falando da mulher inspiradora da vida deles eu me emocionei – quem dera se minha filha tivesse participado de um projeto desses na adolescência.

Aqui, ela traz uma avaliação presumida altamente negativa em termos da inutilidade do seu repertório teórico para a sua prática docente, pois ela avalia que não dispõe de estratégias metodológicas eficientes para engajar as/os alunas/os nas atividades de leitura. Nessa perspectiva, ao afirmar que o PMI foi a resposta ao seu anseio de engajar as/os estudantes, ela demonstra que o projeto dialogou com suas necessidades. No excerto apresentado no quadro, a seleção dos itens lexicais “exposição oral”, falar o que pensa”, “expor”, nos permite compreender que ela ainda se posiciona de forma um tanto insegura, que ela representa o PMI como um desafio em relação à proposta de desenvolvimento da autoria e protagonismo das/os professoras/es. Ela conta ainda que quando observou os efeitos causais do PMI na vida das/os estudantes, ela estabeleceu um processo de vinculação (BACH, 2019) às/aos estudantes e refletiu a partir de sua identidade de mãe para avaliar positivamente o PMI em termos do que ela considera desejável como projeto pedagógico. Desse modo, podemos dizer que ela se identifica e se compromete com os valores de uma educação engajada e transgressora.

A professora Jade expressa uma gradação avaliativa explícita altamente positiva e revela ao seu ‘eu do passado’ que o PMI transbordou para além de sua identidade docente, pois ela o representa como algo que “mudou sua vida”, ou seja, sua identidade pessoal. A quantidade de conselhos que ela dá ao seu ‘eu do passado’ nos indica que ela se sentia altamente desmotivada em participar do curso e que, no momento do agora, ela avalia sua experiência de formação como algo altamente positivo para a sua identidade social e pessoal e, por isso, aconselha de forma muito contundente ao seu ‘eu do passado’ a ir adiante. Na sua carta, no entanto, não é possível observar indícios de qual/quais aspectos de sua identidade foram transformados, pois suas avaliações estão dispostas de forma genérica.

A participante Roberta assume o lugar de conselheira na carta e também expressa no seu texto ter passado por um processo de transformação identitária:

O projeto com sua formação me faz uma profissional melhor e uma pessoa muito melhor também. Hoje sou grata por poder estar inserida nas diversas reflexões promovidas pela formação. Continue firme e acredite vai dar certo, você não está sozinha.

Neste excerto, ela acrescenta que a formação dialogou não só com sua identidade pessoal - “profissional” - mas também social, o que é reforçado pelos intensificadores “muito”

e “também”. Essa forma de representar o movimento de mudança identitária ao longo do curso traz uma avaliação implícita de que os cursos de formação docente, hegemonicamente, não repercutem na vida, na identidade pessoal dos participantes, o que nos remete à discussão de hooks (2013) sobre a pretensa separação entre os domínios públicos e privados de nossas vidas. Assim, ela demonstra valorizar e se identificar com propostas educacionais transgressoras.

No excerto apresentado no quadro, no entanto, a docente aparenta ter chagado à formação em uma posição de baixo protagonismo e agência, pois ela narra ter sido mobilizada a participar do Projeto por um sentimento de “orgulho”, além da forma como ela representa a sua chegada ao PMI, se posicionando no lugar de meta na frase, em vez de na posição de agente: “chegaram até mim”. Essas escolhas combinadas a outras ao longo do texto, nos aponta para uma visão positiva em relação ao Projeto, porém de menor agenciamento, ou seja a docente demonstra se identificar com a proposta pedagógica do PMI, mas seu texto apresenta marcas linguísticas de menor protagonismo. Ao dizer: “estar inserida nas diversas reflexões”, observamos que ela representa a sua participação utilizando o verbo na voz passiva, além da própria escolha do verbo “inserir” que, semanticamente, não pressupõe nenhum sentido de agência. Em resumo, a carta da professora Roberta, assim como outras cartas, traz apontamentos de uma transformação identitária em movimento incipiente e, portanto, com marcas de tensão e contradição.

5.2.5 O PMI como enriquecedor

Quadro 10: o PMI como enriquecedor

Representações	Excertos
Enriquecedor, marcante Plural	As aulas que se seguiram, foram cada uma mais enriquecedora que a outra, onde os textos teóricos e as dinâmicas nos mostraram como o projeto desenvolvido foi marcante e tem muito a nos auxiliar, no nosso trabalho docente. [...] Você vai ver que mesmo na realização de um projeto, ainda podemos desenvolver muitas habilidades como também trabalhar conteúdos significativos. Vimos a importância da ênfase à leitura e à escrita, através dos vários gêneros textuais, como a entrevista, a biografia... É um projeto plural! (professora Eduarda)

Enriquecedor	Não se esqueça das dinâmicas nos encontros que também se apresentavam como possibilidades dentro de sua sala de aula. Sim, participar da formação foi enriquecedor e te fez lembrar da dinâmica da educação. (professora Ana Clara)
Enriquecedor	Deixa de preguiça, acorde cedo, se arrume, coloque algumas músicas nos ouvidos e vá! Acredite, esse curso não será só teoria, teoria, ideias jogadas num lago para que alguém que sabe tão pouco pescar. Tudo surgiu da prática, do dia a dia da escola, e ficará cada vez mais claro como botar a mão na massa. Confia! [...] Então, após um período enriquecedor, você terá uma avaliação. Não tenha medo! A palavra desencaixado te animará! (professora Amanda)
Enriquecedor	Tenho aprendido muito com essa incrível mulher e educadora Gina, com todos os colegas. Tantas e tantas trocas que me enriqueceram a cada encontro. (professora Beatriz)
De aprendizado imenso	O tempo nos engana, são menos de dois meses desde o início da formação, mas o aprendizado é imenso e isso faz com que a percepção de tempo não seja de 2 meses e sim muito maior, cada encontro foi muito bem aproveitado extraindo o melhor de cada um que aqui estava. [...] A cada dia do projeto esteja atenta, pois aprenderá tantas coisas lindas. (professora Roberta)

(Fonte: elaborado pela autora)

A cursista Eduarda traz em sua carta uma imagem crescente para representar o processo de formação no curso: “as aulas [...] foram cada uma mais enriquecedora que a outra”. Ela apresenta uma avaliação positiva ativada pelo verbo “auxiliar”, em razão do que ela considera necessário à sua prática docente e expressa outra avaliação positiva do Projeto, ao dizer que aprendeu – “você vai ver” – que projetos pedagógicos podem ser “significativos”, ou seja, ela compara o PMI com outros projetos que, na sua avaliação, não o são, o que fica marcado pelos advérbios “mesmo” e “ainda”. Além disso, a cursista representa

a formação como enriquecedora, no sentido de que ela avalia a agenda temática do Projeto e a capacitação pedagógica promovida na formação como importantes.

A participante Ana Clara explicita que o curso transformou sua concepção de prática pedagógica. Por pressuposto, podemos dizer que ela se identificava com uma professora desentusiasmada com sua prática docente até o período da formação. Ela atribui essa mudança ao aprendizado no curso que de a educação deve ser significativo e transcender/transbordar para a vida das pessoas e não somente se realiza por conteúdos e tarefas que morrem em sala de aula. Ela escolhe verbos no modo indicativo e tempo futuro, expressando seu comprometimento com a verdade - “vai conhecer”, “vai se apaixonar”, “irá”, “mudará”, “dará”, “perceberá”.

Mais adiante, ela segue:

Às vezes você se vê engolida por tantas urgências, cumprir demandas, conteúdos, focar em PAS, ENEM, mas não esqueça Patrícia, isso não é tudo! Seus alunos são pessoas e não bancos de dados, a educação é para a vida e não somente para o PAS, ENEM, vestibular.

Aqui, a professora nos aponta para uma transformação em sua identidade docente. As escolhas lexicais dos verbos esquecer, no conselho: “não se esqueça” e lembrar, na declaração “te fez lembrar” apontam que ela já tinha consciência sobre a importância de uma educação que promova autoatualização dos educandos e educandas, porém, a formação do PMI a promoveu um renovação em suas crenças e valores quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, podemos dizer que, a partir da formação, ela dá indícios de que passou a assumir um maior compromisso com uma educação transgressora, em relação ao seu ‘eu do passado’.

O excerto da carta da professora Amanda chama a atenção pelas marcas de modalização que expressam seu alto nível de compromisso com a verdade e segurança nas suas proposições, o que se observa através dos verbos predominantemente nos modos imperativo e indicativo. Podemos dizer que ela se autoidentifica como uma professora bastante desentusiasmada com a expectativa de que o curso fosse somente mais um (hegemônico) de teoria, sem reflexões sobre a prática concreta de sala de aula. Assim, ela avalia positivamente o PMI, em termos do que ela considera desejável e, então, na posição de conselheira ela se responsabiliza em enfatizar ao seu ‘eu do passado’ como será o curso, de

modo a encorajá-la e o faz de maneira bastante categórica e assertiva, o que fica marcado pela quantidade de ordens que ela dá a si. A professora também avalia positivamente o curso de formação ao dizer que ele nasceu efetivamente da prática e, portanto, nos indica que o PMI dialogou mais com suas necessidades, pois ela se demonstra ávida por isso, como podemos observar pelas escolhas lexicais que remetem à ideia de concretude: “prática”, “dia a dia da escola”, “botar a mão na massa”. Assim, ela representa a formação como um “período enriquecedor” e, por pressuposto, ela se identifica como uma professora que somente se entusiasma com propostas desencaixadas e transgressoras e não se identifica com propostas ideológico-hegemônicas de formação e avaliação.

A cursista Beatriz representa a formação como “enriquecedora”, no sentido de que a instrumentalizou para trabalhar a questão da desigualdade de gênero de forma efetiva em sala de aula. Segue outra passagem da sua carta:

Trabalhar questões de feminismo envolve muitas coisas, não é algo simples. É um grande e rico campo, repleto de infinita beleza, infinitas dores, lutas, vitórias.

O Mulheres Inspiradoras veio acrescentar base, concretude, conhecimento ao nosso trabalho como educadora [...] sou muito grata por essa grande inspiração que tem trazido um verdadeiro significado à minha vida. Me sinto mais forte, mais esperançosa!

A partir das escolhas lexicais “base, concretude, conhecimento” podemos apontar que ela se identificava como uma professora menos segura quanto a incorporar essa agenda em sua prática docente e que se identifica no fim da formação como uma professora “mais forte, mais esperançosa”.

A forma a qual ela escolhe representar a formação nos aponta para uma identidade de maior protagonismo e agência diante do PMI, no qual podemos observar o uso enfocado do eu em “me enriqueceram”. Torna-se evidente o seu maior engajamento e envolvimento com o que está sendo dito. Também, a escolha lexical e intensificada em “tantas e tantas trocas”, remete a uma concepção de aprendizagem de uma perspectiva dialógica e afetiva e nos aponta também para uma representação do PMI como uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2013).

FINALIZANDO

Dessa maneira, em conformidade com o primeiro objetivo específico traçado na pesquisa, podemos observar que as representações que mais foram recorrentes nas escritas biográficas reflexivas das docentes sobre o PMI/formação foram as seguintes: descoberta/novidade; chance/oportunidade; importante/necessário; desafiador/transformador e enriquecedor. Outras representações foram observadas nos dados, porém, não foram incorporadas ao *corpus* devido à baixa ocorrência. Algumas delas são: “aventura/viagem”; “grandioso”; “válvula propulsora”, “luz no túnel”. As análises empreendidas apontaram que as representações do PMI são complementares e não opostas ou competitivas. Essa unidade nos modos como as/os docentes representarem sua experiência ao longo da formação nos permite afirmar que o Programa de Ampliação do PMI mostrou-se efetivo quanto a proporcionar uma formação continuada que dialogou com as necessidades reais das/os cursistas em suas práticas docentes e, além disso, proporcionou vínculos afetivos que fortaleceram suas identidades sociais e pessoais. Dessa forma, afirmamos que a formação dispõe de grande potencial no sentido de promover uma rearticulação de elementos das práticas docentes das/os participantes, que favorece a (re)construção de práticas transgressoras de educação e, tendencialmente, desencadeiam transformação social rumo à emancipação das/os professoras/es e dos/as estudantes.

Com relação ao segundo objetivo específico da pesquisa, na análise do nosso corpus, pudemos identificar processos de transformação identitária significativos em dez cartas. Retomando a voz de Fairclough (2003) sobre identidade social e pessoal, ele explica que a primeira diz respeito às circunstâncias sociais nas quais uma pessoa nasce e sua primeira socialização, como a identidade de gênero, de classe econômica etc. A segunda refere-se aquela adquirida com o passar dos anos, numa socialização posterior e que também tem a ver com os papéis sociais, como a profissão, por exemplo. A relação entre esses dois aspectos da identidade é dialética e, ainda, o desenvolvimento pleno de agentes sociais (capazes de agir e potencialmente transformar a vida social) depende da capacidade de as/os agentes sociais investirem seus papéis sociais com suas personalidades, ou seja, de fundir as duas formas de identidade.

Nesse sentido, nossa análise buscou apreender os processos de transformação das identidades mobilizadas pela formação docente do PMI, através da análise textual de suas escritas de cunho biográfico, com foco nos modos como as/os docentes representam a si nas posições de ‘eu do passado’ e ‘eu do agora’. Assim, pudemos identificar que: as professoras Bianca, Isabele e Gisele evidenciaram em suas textos que passaram a assumir discursivamente

uma identidade de maior protagonismo e autoria docente, em relação ao período anterior à formação. As professoras Beatriz e Verônica anunciaram representações de si de uma perspectiva de maior engajamento e renovação em sua capacitação pedagógica quanto ao modo de trabalhar a problemática da desigualdade de gênero em sala de aula. A participante Lara também apontou para uma mudança nos modos de representar a si de um viés de maior agenciamento e protagonismo. As professoras Paola, Eduarda, Roberta e Melissa, como vimos, sinalizaram processos de mudança identitária em estágio inicial, ainda pouco consolidadas, a partir de suas representações discursivas sobre o PMI e dos seus modos de identificação nos textos de menor protagonismo e agência em relação ao Projeto. E, por fim, as participantes Jussara, Celina e Ana Clara explicitaram processos de mudança em suas identidades sociais e pessoais, a partir de ressignificações de suas práticas pedagógicas, impulsionadas pela formação. As professoras Diana e Carolina demonstraram ter atingido uma identidade pessoal docente de maior segurança e autonomia, propiciadas pela ressignificação de suas relações com as/os estudantes e por vinculação (BACH, 2019) a elas/es.

Do ponto de vista microlinguístico, foi possível analisar as seguintes categorias recorrentes:

- **Escolhas lexicais:** as escolhas lexicais destacadas remeteram tanto a representações sobre o PMI/formação e também de atores sociais, advindas de uma perspectiva mais abstrata e de menor agenciamento crítico e protagonismo docente em relação ao Projeto, como também de uma perspectiva de maior engajamento e protagonismo das/os docentes diante do PMI. Essa categoria foi importante para elucidar aspectos contraditórios nas escritas das/os cursistas em relação aos seus posicionamentos enquanto cursistas.
- **Metáfora:** dessa categoria observamos metáforas criativas (não estruturais) e não criativas (estruturais), segundo Lakoff e Jhonson (1980) nas quais as/os participantes apontaram para uma construção de mundo e de si de um prisma mais engajado e emancipado. As metáforas encontradas apontaram para aspectos de transformação das identidades das/os participantes. Foram elas: (i) “enquadramento” que evidenciou uma mudança de identidade docente, em termos de maior autoria, protagonismo e agência; “pela janela = circunstância de dificuldade na chegada ao PMI”, que diz respeito ao comprometimento dessa mesma cursista com o Projeto. (ii) “horizonte = futuro”, que

carrega uma avaliação positiva do PMI, porém, num nível genérico e sem maiores insumos sobre quais processos de mudança identitária estão envolvidos, o que pode configurar que a mudança identitária se apresenta ainda em nível abstrato e incipiente; (iii) “olhar = relação com a prática docente”, para representar uma mudança de concepção quanto a relação da docente com sua prática pedagógica, que passou a ser de maior autonomia e segurança; (iv) “luz/norte/orientação = capacitação pedagógica” para representar mudança em relação à capacitação para trabalhar questões de gênero em sala de aula; (v) “renascimento/borboleta = identidade social e pessoal” para representar mudança identitária, em termos de maior agenciamento, protagonismo e emancipação; (vi) “viver = grande empreitada”, que aponta para uma identidade pessoal de alto agenciamento e engajamento; (vii) “caminho sem volta = compromisso docente”, que representa comprometimento com a causa do Projeto, a partir do processo de vinculação às/aos estudantes.

- **Modalidade:** pudemos constatar em excertos de todas as cartas analisadas o uso de modalizadores. Foi possível verificar marcas de modalização que ampliam o grau de responsabilização pelo que está sendo afirmado, através de verbos modais, advérbios, modos verbais indicativo e imperativo. Também, foi observado o uso de marcas de modalização que reduzem o nível de envolvimento com a verdade e com a obrigação em relação conteúdo exposto, o que nos evidenciou os processos de transformação identitária das/os docentes ainda em movimento inicial e situadas no nível mental e abstrato, ou seja, as evidências discursivas de mudança identitária ainda pouco consolidadas
- **Avaliação:** as avaliações se mostraram amplamente produtivas na análise das cartas. Foi possível encontrá-las em enunciados avaliativos explícitos, como também em formas implícitas de avaliação, marcadas por advérbios e por declarações com valores presumidos. Na nossa análise, as avaliações sobre o PMI e a formação foram todas positivas, enquanto as avaliações sobre aspectos da ordem social da educação e da conjuntura foram negativas. As avaliações presentes demonstram que as/os cursistas se comprometem, em linhas gerais, com valores de uma educação progressista, engajada e transgressora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, traçamos o objetivo geral de: **investigar se/como a escrita biográfica contribui para a transformação de identidades no contexto situado de formação docente do PMI**. Nesse sentido, a nossa análise permitiu-nos o alcance dos seguintes resultados:

O manejo discursivo de as/os professoras/es alçarem-se no futuro para as formas de conselheira/o, amiga/o etc. se constitui como a estratégia discursiva-identitária que a carta biográfica mobiliza para o sujeito entrar no exercício reflexivo. O modo como o/a autor/a da carta desdobra sua identidade na posição de ‘eu do futuro’ em relação ao seu ‘eu do passado’ sinaliza quais processos de mudança foram vivenciados pela/o agente em formação. Também a partir de Magalhães (2017), segundo a qual os textos são agentes, pois possuem força agenciadora e atuam por meio de atores sociais, podemos refletir que a carta biográfica promove a interação entre o ser/agente consigo mesmo, com o poder de evocar lembranças e produzir significados para o/a seu/sua próprio/a autor/a e pode, assim, contribuir para a transformação de identidades.

O trabalho biográfico, conforme proposto por Bach (2019), indica que o ser realiza três movimentos identitários internos, que são: contemplação, vinculação e atuação. Esses processos, como categorias, foram articulados à nossa análise macrodiscursiva e evidenciou como a construção de uma narrativa de experiência de vida mobiliza e potencializa a agência humana e sua emancipação individual, colaborando também para a emancipação coletiva. Conforme discutimos na análise de conjuntura, em tempos de modernidade e globalização, as propostas educacionais hegemônicas têm em sua base preocupações de cunho material, como a inserção dos sujeitos ao ensino superior e/ou mercado de trabalho “negligenciando uma série de aspectos pertinentes à existência humana que são deixados de lado” (BACH, 2012, p. 53). Essa cultura dominante na educação sacrifica as potencialidades humanas, na medida em que visa a mera acomodação do ser às estruturas econômicas, sociais e culturais hegemônicas (FREIRE, 1967). De acordo com os princípios da Antroposofia, a transformação social emana de individualidades, ou seja, ocorre num processo interno e único, mas que ao mesmo tempo irradia, repercute em processos de transformação mais amplos, no nível coletivo. A visão antroposófica assume a necessidade de mudança social, assim como na ADC, e nessa perspectiva, nesse trabalho evidenciou-se que o exercício biográfico constitui um instrumento potente para propostas de educação que têm como alvo a transformação e emancipação social.

Um dado que nos chama a atenção nesta pesquisa são as representações dos agentes participantes do PMI que remetem ao conceito de comunidade de aprendizagem, segundo hooks (2013). Como foi demonstrado nas análises, a construção de uma prática comunitária na formação impactou em processos de transformação identitária importantes nos atores sociais cursistas do PMI. Hooks (2013) problematiza que para se construir uma educação crítica e libertadora é preciso ir muito além da inserção de temas novos e radicais no currículo. É preciso também resgatarmos princípios simples, como a valorização das experiências de vida, corroborando e complementando as reflexões antropológicas sobre educação dessa pesquisa. O trabalho biográfico, nesse sentido, cria a oportunidade de os sujeitos narrarem suas experiências vividas com foco na reflexividade identitária, bem como o estudo de biografias alheias como um passo para a geração de novos vínculos identitários.

Outra questão associada a esse dado é a noção de pertencimento, que o PMI mobiliza na formação docente, que, de acordo com hooks (2013), é condição fundamental para a criação de um espaço que engaje os educandos no processo de aprendizagem. Na presente pesquisa, os dados, sobretudo na seção 4.1, evidenciaram que o desenvolvimento desse sentimento na formação, favoreceu a construção de vinculações novas entre as/os docentes que desembocaram em processos de autotransformação identitária, ou seja, autoeducação.

Como pudemos discutir na análise de dados, os resultados a que chegamos evidenciaram, no geral, **representações discursivas do PMI e da formação docente e representações discursivas do ‘eu do passado’ e ‘eu do agora’** alinhadas aos princípios de uma educação crítica, libertadora e engajada com a mudança social (FREIRE, 1967; HOOKS, 2013; GIROUX, 1997) e, portanto, modos de identificação das/os participantes sob esse prisma. Investigamos um recorte da realidade empírica da formação de 2017 – que são as ‘cartas pessoais’ das/os participantes – nas quais as/os professores, no geral, representaram e avaliaram o Projeto/formação de um viés altamente positivo, em relação às suas expectativas, necessidades e desejos das suas práticas docentes. As análises empreendidas permitem-nos afirmar que a formação oferecida dialogou com as identidades sociais e pessoais das/os participantes e mobilizou processos de mudança identitária importantes, em termos de maior autoria, protagonismo e agência. Refletindo com base em hooks, que ressalta: “sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que *essa é a minha identidade e não posso questioná-la*” (2013, p. 180, grifo da autora), observamos que a formação do PMI mobilizou reflexões que impulsionaram questionamentos

das/os participantes quanto às suas práticas pedagógicas, o que as/os cursistas exprimiram em suas vozes nas cartas biográficas.

Do ponto de vista microlinguístico, as metáforas destacadas demonstraram que as/os participantes apontaram para uma construção de mundo e de si de um prisma mais engajado e emancipado, evidenciando processos de mudança identitária, a partir de diferentes processos, como: mudanças de concepção de prática docente; mudanças em termos de maior capacitação para trabalhar questões de gênero em sala de aula; mudança identitária, em termos de maior agenciamento, protagonismo e emancipação; comprometimento com a causa do PMI, a partir do processo de vinculação às/aos estudantes.

Através da análise das categorias linguístico-discursivas *avaliação* e *modalidade*, associadas ao significado identificacional do discurso, articulando-se às representações discursivas do ‘eu do passado’ e ‘eu do agora’ foi possível demonstrar que as/os professoras/es se comprometem, em níveis de maior e menor envolvimento, com os valores de uma educação crítica, engajada e libertadora. Essas duas categorias saltaram como bastante produtivas para a elucidação dos níveis de compromisso dos atores sociais participantes com a verdade e obrigação de suas declarações, como também apontando para os processos de transformação em as suas crenças, valores e desejos enquanto educadores e cursistas em formação.

Em linhas gerais, para a nossa crítica como pesquisadores de ADC e no âmbito específico do Projeto desenvolvido por Dias (2016) “Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em Análise de Discurso Crítica”, assumimos uma postura de prática teórica complementar à agenda da ADC proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999). Discutimos que tradicionalmente a nossa agenda vem focalizando processos de reprodução da dominação e injustiças sociais. Nossa posição, de maneira complementar, sustenta que “é parte de nossa agenda crítica lançar luz e dar visibilidade a vozes e discursos contra-hegemônicos, de modo a abrir caminhos para a divulgação de saberes, poderes e éticas orientados para a solidariedade, a união, buscando superar o sistema de (auto)destruição vigente (VIEIRA; DIAS, 2016, p. 60).

Considerando a agenda de pesquisa relacionada ao PMI, que vem sendo incorporada ao GECRIA, os trabalhos que vem sendo realizados têm por finalidade geral contribuir para a construção de uma visão mais aprofundada e completa sobre o Projeto, no intuito de fortalecê-

lo e promover diálogo entre a academia e a comunidade externa. Apesar dos dados de outras pesquisas sobre o PMI indicarem seu potencial para um processo de transformação do espaço escolar e das identidades docentes, observamos que a questão da escrita biográfica não havia sido explorada nesta agenda de pesquisa. Diante de tal lacuna, o presente estudo procurou investigar o papel estratégico da escrita biográfica para o processo de reflexividade e agenciamento das/os professoras/es em formação continuada. Com isso, a contribuição dessa pesquisa consiste em dialogar com os estudos antropológicos e articular os conceitos pilares do trabalho biográfico, propostos por Bach (2019), como um instrumental analítico que ilumina como se dá esse processo de transformação identitária.

O Projeto Mulheres Inspiradoras foi criado e desenvolvido como uma proposta de valorização de histórias de vida, a partir, primeiramente, da experiência pessoal da professora Gina Vieira que, em sua infância, teve sua identidade radicalmente transformada através de um ato de amor e de engajamento crítico de sua professora. Mais tarde, a partir da superação de um processo de crise identitária docente, a professora Gina construiu a proposta do PMI como um resultado de sua insatisfação com o modelo educacional vigente que não promove o engajamento real das/os estudantes com a vida. Esse trabalho com biografias, com histórias de mulheres invisibilizadas refletiu o que as teorizações antropológicas sobre educação já anteviam em sua proposta pedagógica, nas escolas Waldorf, e que chama a atenção também para eventuais temas de investigação em novas pesquisas.

O projeto de pesquisa de Dias (2016-atual) “Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em Análise de Discurso Crítica” vem se constituindo como uma proposta de explorar mais aprofundadamente o tema identidade no âmbito da ADC, visto que parte da consideração de que a Teoria Social do Discurso de Fairclough ainda apresenta importantes lacunas nesse aspecto. Sendo assim, a presente pesquisa, se insere nesse propósito e trouxe para a ampliação desse diálogo um viés de estudo sobre o tema identidade que parte de uma visão filosófica holística do ser, que propõe como chave de transformação social o autodesenvolvimento, num processo orgânico e individual, mas que reverbera para o nível social. Sendo assim, a Antroposofia surge ao mesmo tempo como uma perspectiva diferente e complementar em relação aos estudos culturais (SILVA, 2012; HALL, 2014) e aos estudos sociológicos (CASTELLS, 1999; BAUMAN, 2005), e que aponta para a relevância da continuidade desse debate sobre a construção de identidade nas sociedades contemporâneas, numa profícua perspectiva transdisciplinar.

Em termos de contribuição para o avanço dos estudos em ADC, esta pesquisa evidencia a importância da utilização de uma estratégia metodológica decolonial (ALVES, 2018), como bastante produtiva para o acesso de aspectos identitários dos/as participantes de pesquisa, delineados em seus textos. A ‘carta do eu de hoje para o eu de ontem’, como uma proposta de escrita criativa e de cunho biográfico se revelou potente para o estudo de processos de mudança identitária mobilizados por uma determinada experiência de vida (no caso, a formação docente do PMI) e, assim, podemos afirmar que pesquisas em ADC, sobretudo de caráter etnográfico, podem se beneficiar dessa estratégia quanto à investigação do significado identificacional do discurso.

Considerando que toda e qualquer pesquisa constitui tão somente um recorte da realidade inesgotável dos fenômenos sociais e que podem ser apreendidos a partir de diferentes perspectivas analíticas, consideramos que os resultados alcançados pela presente investigação podem, eventualmente, ser reconstruídos através de outras perspectivas teóricas e/ou metodológicas, identificando novas dimensões da questão investigada.

Como toda pesquisa depara-se com determinadas limitações, cumpre mencionar que, em primeiro lugar, na medida em que adotamos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso Crítica para orientar esta pesquisa, este fato por si só constitui uma limitação, pois orientou de certa forma a escolha do fenômeno de estudo, das questões de pesquisa a serem analisadas, etc. Por outro lado, essa pesquisa não teve acesso aos agentes participantes da formação do PMI de 2017 para a produção de novos dados que pudessem ser agregados ao material que forneceu a base empírica para este trabalho.

As análises empreendidas nessa pesquisa permitiram destacar o papel estratégico do trabalho de cunho biográfico num contexto de formação docente para a emancipação individual e, potencialmente, coletiva. Ao lado desta contribuição vale a pena refletir que a difusão deste tipo de trabalho permitido pelo PMI numa escala social mais abrangente, ou seja, sua eventual implantação em outras instituições de ensino, em políticas públicas de nível estadual e nacional pode favorecer a produção de maiores impactos numa educação com foco na transformação social, ainda tendo em vista as coerções estruturais vigentes e sobretudo a conjuntura político educacional do Brasil atual.

Como reflexão final desse trabalho, digo que o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através de uma educação crítica, libertadora e engajada

(FREIRE, 1967, HOOKS, 2013) deve aliar-se permanentemente com o compromisso da autotransformação. A valorização da existência humana, daquilo que a define e distingue, das suas potencialidades, é fundamental para o exercício de engajamento com o conhecimento, que deve tornar-se objeto de reflexão e habilidade para o ser em sua atuação no mundo. A construção desse ideal passa necessariamente pela superação dos dualismos, que tem servido de base para a instauração de sistemas de abuso de poder mais amplos. Conforme Bach (2019, p. 243) “o destino é uma polaridade, um encontro entre interioridade e exterioridade”. Assim, a transcendência dos desafios internos converte-se em energia verdadeira para o serviço ao outro, contribuindo para a geração de uma ética do amor (HOOKS, 2006). Tomando as palavras da criadora do projeto que deu origem a esse trabalho, chamando a atenção para a nossa responsabilidade perante a vida: “o que fazemos reverbera muito, muito longe...”.

Para “encerrar” esse trabalho, deixo aqui um pouco de mim, do que esse período significou na minha vida, através de uma carta que fiz para o meu ‘eu do passado’, a pedido da minha orientadora, como tarefa do dia do meu último aniversário:

Vanessa querida,

Quanta diferença você irá sentir em sua vida nessa nova fase! Você irá iniciar o mestrado ainda carregada de incertezas, inseguranças, desilusões e confusões. Você chegou a esse momento ainda assoberbada por diversos acontecimentos, mas ao mesmo tempo você escolheu estar onde está e por mais que às vezes possa parecer que essa decisão não está fazendo muito sentido pra você, você irá se surpreender com as tantas lições que irá colher nessa caminhada. Você irá conhecer pessoas maravilhosas que te darão todo o apoio e carinho nos momentos mais difíceis! Você irá se conhecer muito melhor e amadurecer para definir seus novos e verdadeiros projetos de vida. E o mais importante de tudo: você irá vencer o maior e mais difícil desafio de toda a sua vida! Aquele que você acreditava há tantos anos ser impossível de superar. Aquele que tanto te feriu, tanto te magoou, tanto te fez sofrer. Depois desse aprendizado você saberá que nada mais será impossível pra você! Você se sentirá infinitamente mais leve, mais preenchida, mais feliz, próspera e grata pela vida! Talvez você demore um pouco pra entender alguns processos que vão ocorrer em você nesse percurso, mas não deixe se abater e não tenha medo. Essa vitória será apenas um reflexo das vitórias internas que você conquistou!

Um grande beijo! Seu eu do futuro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. V. P. **Projeto Mulheres Inspiradoras: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes**. Monografia (Especialização em Linguística) - UnB, Brasília, 2015.
- ALVES, G. Carta de algum lugar do futuro: narrativas de cunho biográfico/ Estratégia de geração de dados – uma proposta “desencaixada” e reflexiva. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, v. 19, n. 3, p. 145-164, 2018.
- BACH JR., J. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 233-250, 2019a.
- _____. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner**. Lohengrin: Curitiba, 2019b.
- _____. Educação, liberdade e sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 47-62, Jan.-Jun., 2012a.
- _____. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Paraná e Alanus Hochschule (Alemanha), Curitiba, 2012b.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. V. 5, n. 1, 2005.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora. In: **Escritos de educação**. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.
- BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergência na reprodução de desigualdades. **MEDIAÇÕES**, Londrina, v. 20 n. 2, p. 27-55, jul.-dez., 2015.
- BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC (online), 2001.
- CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. (A era da informação: economia, sociedade e cultura. V.2). São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 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. F. **Conscientização Linguística Crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar**. In: Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas perspectivas. Org. Kleber Aparecido. São Paulo: Pontes Editores, p. 135-160, 2015.

_____. **O renascimento do parto: discurso e identidade**. 2007. 248 p. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DIAS, J.; COROA, M. & LIMA, S. **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. UnB, 2018.

DIAS, J. e ALBUQUERQUE, G. **Carta a uma professora: “não quero ser invisível, quero ser professora”**. Cadernos de linguagem e sociedade. v. 19, n. 3. UnB, 2018.

ETHERINGTON, K. **Becoming a reflexive researcher: using ourselves in research**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2004.

Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Disponível em < http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo_131_IgualdadeGenero_ebook_Brasil_RPU.pdf > Acesso em 20 de novembro de 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge. 2003.

_____. **Critical Discourse Analysis: the critical study of language**. 2ª ed. Harlow: Longman, 2010.

_____. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e prefácio à ed. bras. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. A dialética do Discurso. Tradução de Maria Izabel Magalhães. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FARACO, C. A. **Por uma pedagogia da variação linguística**. A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, p. 1-4, 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de J. E. Costa. São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995), 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b (Coleção Pesquisa Qualitativa).

FRANCHI, E. P. (org.) **A causa dos professores**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GIDDENS, A. As consequências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, E. Fases do ensino da Língua Portuguesa nas décadas de 60, 70 e 80 – conclusões e propostas. **Linha D'Água**, p. 99-123. Número especial, 1995.

GLEISER, M. F. V. Orientação didático-reflexiva, leitura e interdisciplinaridade: pensando as estratégias pedagógicas do Projeto Mulheres Inspiradoras. **Cadernos de linguagem e sociedade**. v. 19, n. 3. UnB, p. 51-65, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. Love as the Practice of Freedom. In: _____. **Outlaw Culture. Resisting Representations**. Nova Iorque: Routledge. p. 243-250, 2006.

OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, Tom (editores). In: **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1996.

IVANIC, R. Language, learning and identification. In: R. Kiely, P. Rea-Dickens, H. Woodfield and G. Clibbon (eds). **Language, Culture and Identity in Applied Linguistics**, London: Equinox, p. 7-29, 2006.

IPEA (2015). **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**. Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf > Acesso em 20 de novembro de 2018.

IZA, D. F. V. *et. al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola Editorial: São Paulo, 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. London: The University of Chicago Press, 1980.

LOUSANO, P.; MARICONI, G. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUCENA, B. P. Leituras em si: um balbucio ensaístico sobre a formação leitoras/es a partir do Programa Mulheres Inspiradoras. **Cadernos de linguagem e sociedade**. v. 19, n. 3. UnB, p. 19-28, 2018.

MAGALHÃES, M. I. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. **RBLA**. v. 17, n. 4. p. 575-598, 2017.

MAGALHÃES, M. I; *et. al.* **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGUIRE, M. Para uma sociologia do professor global. In: **Sociologia da Educação: análise internacional (org)**. Apple, M, Ball, A e Gandin, L. A. Porto Alegre: Penso Editora, p. 77-87, 2013.

Mapa da violência. (2015) Disponível em < https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf > Acesso em 20 de novembro de 2018.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: **Fala e escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores: um novo objeto da investigação educacional?. In: _____. **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OECD (2018) **The future of education and skills: education 2030**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25981-spanish-version-ffa-and-ffa-and-incheon-declaration-1nov-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 20 de novembro de 2018.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: _____. (org). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho Editorial, 1997.

PEIXOTO, M. E. G. *et. al.* O objeto da ideologia na teoria crítica do discurso. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 1, p. 215-233, jan./abr. 2018.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola Editorial: São Paulo, 2006.

QUEIROZ, A. S. Identidade e relações de gênero na escola: um olhar da Análise de Discurso Crítica sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras. **Cadernos de linguagem e sociedade**. v. 19, n. 3. UnB, p. 85-104, 2018.

RAMALHO, V; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Coleção Linguagem e sociedade. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMPTON, B. *et al.* Language, class and education, **Working Papers in Urban Language & Literacies**, Paper 27, p. 1-8, 2005a.

RAMPTON, B. Late modernity and social class: the view from sociolinguistics, **Working Papers in Urban Language & Literacies**, Paper 31, p. 1-11, 2005b.

REAY, D. Sociologia, classe social e educação. In: **Sociologia da Educação: análise internacional (org)**. Apple, M, Ball, A e Gandin, L. A. Porto Alegre: Penso Editora, p. 428-437, 2013.

RECHETNICOU, A. O. Identificações críticas de gênero em uma escola de Ceilândia - DF: uma análise discursiva no âmbito do Projeto Mulheres Inspiradoras. **Cadernos de linguagem e sociedade**. v. 19, n. 3. UnB, p. 105-124, 2018.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica**. 2. ed. 2ª reimpressão. São Paulo. SP: Contexto, 2014.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares**. Pontes: São Paulo, 2009.

RODRIGUES, E. S. Por uma pedagogia que liberte todas as cores: o Projeto Mulheres Inspiradoras e seu potencial para o enfoque em dissidências de gênero e sexuais. **Cadernos de linguagem e sociedade**. v. 19, n. 3. UnB, p. 165-184, 2018.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: uma perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literary development, ethnography, and education**. London and New York: Logman, 1995.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WEIS, L. Classe social e educação. In: **Sociologia da Educação: análise internacional (org)**. Apple. M, Ball, A e Gandin, L. A. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 447-456.

WODAK, R. **Do que trata a ADC: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos**. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Orgs.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 2001. [Tradução de Débora de Carvalho Figueiredo]

VAN DJIK, T. Ideologia. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 50, número especial, p. 53-61, dez, 2015.

VIEIRA, V; DIAS, J. F. Análise de Discurso Crítica e Filosofia da Metarealidade: reflexões sobre ética e identidades. **Polifonia**, v 23 (33), Cuiabá/MT: p. 51-69, 2016.

VIEIRA, V. G. B. **Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UnB, Brasília, 2018.

APÊNDICE A

AVALIAÇÃO ESCRITA DA FORMAÇÃO – ROTEIRO

Carta do “eu de hoje para o eu de ontem” Você chegou ao momento de finalização da etapa de formação dentro do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras e se propõe a redigir uma carta. Mas não uma carta qualquer... uma carta desse “eu” pós formação para o “eu” de antes, ainda cheio de dúvidas, expectativas, ou receios em relação ao novo, a tudo o que seria participar desse momento de ampliação de um projeto nascido no chão de uma escola pública do Distrito Federal. Entre muitas coisas que você deseja tratar (recordações, recados, dicas, conselhos), nessa carta, você pode rememorar momentos importantes desse percurso formativo até chegar ao “eu” de hoje, pós formação. Para ajudar nesse exercício de ativação da memória, propomos o roteiro a seguir, com algumas perguntas norteadoras de sua escrita, o qual poderá ser ampliado por você:

1) Antes da seleção – ainda no período de decisão sobre participar ou não do programa de ampliação - O que fez você decidir participar? - Quais eram as expectativas, os medos ou dúvidas mais importantes desse período? - Como o “eu” de hoje olha para esse “eu” do passado? - O que o “eu” de hoje poderia dizer para aquele “eu”, agora que a formação já é uma realidade? 2) O momento da confirmação de sua participação no programa - O que sentiu? - Com quem partilhou a notícia primeiro? Por quê? 3) O primeiro dia da formação - Como foi? - O que sentiu? Expectativas, medos, projetos... - Como o “eu” pós-formação (o de hoje) percebe esse dia? O que pode falar para aquele “eu” do passado sobre o que viria depois?) 4) Os diferentes momentos da formação: - Que momentos você gostaria de rememorar nesse diálogo com o “eu” do passado? - Quais foram mais transformadores ou mais desafiadores? - Quais foram mais difíceis para você? - Entre os trabalhos propostos houve fragilidades, equívocos (de ordem conceitual, metodológica, avaliativa) para os quais você proporia mudanças (quais)? - Por fim, quais momentos melhor dialogaram (ou não)

c

o

m

s

u

a

i

d

e

n

t

i

d

a

d

e