



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

**FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DE AMPLIAÇÃO DO
PROJETO MULHERES INSPIRADORAS SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DE
DISCURSO CRÍTICA**

Valéria Gomes Borges Vieira

Brasília - DF
2017



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

**FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DE AMPLIAÇÃO DO
PROJETO MULHERES INSPIRADORAS SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DE
DISCURSO CRÍTICA**

Valéria Gomes Borges Vieira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana de Freitas Dias

Brasília - DF
2017

VV658f Vieira, Valéria Gomes Borges
Formação e identidade docente no contexto de ampliação do
Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de
Discurso Crítica / Valéria Gomes Borges Vieira; orientador
Juliana de Freitas Dias. -- Brasília, 2017.
210 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) -
Universidade de Brasília, 2017.

1. Formação e identidade docente. 2. Decolonialidade. 3.
Agência. 4. Autoria. 5. Análise de Discurso Crítica. I.
Dias, Juliana de Freitas, orient. II. Título.

**FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DE AMPLIAÇÃO DO
PROJETO MULHERES INSPIRADORAS SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DE
DISCURSO CRÍTICA**

VALERIA GOMES BORGES VIEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*, defendida em 14 de dezembro de 2017, banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dra. Juliana de Freitas Dias
Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

Prof. Dra. Viviane Cristina Vieira
Universidade de Brasília (UnB) – Membro efetivo interno

Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima
Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Membro efetivo externo

Prof. Dra. Francisca Cordélia da Silva
Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente interno

Às professoras e ao professor colaboradores deste estudo, pelo exercício profissional crítico e apaixonado; em especial, à professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, pela criação do Projeto Mulheres Inspiradoras, e por sua incansável militância na educação, num exercício pautado na ética do amor e do diálogo que tem promovido grandes transformações.

AGRADECIMENTOS

Após dois anos, muitas são as pessoas a quem preciso agradecer pelo apoio, incentivo e encorajamento; amigos de perto e de longe que ajudaram a tornar o caminho mais leve.

Agradeço, em especial, a Deus, pelo amparo nos bons e maus momentos da travessia.

Ao meu marido, Alexandre, amor da vida inteira, pelo apoio incondicional em todas as etapas dessa trajetória acadêmica e pela parceria linda e transbordante de amor e cumplicidade.

Aos dois filhos, frutos dessa união, Victor, um rapaz de vinte anos, em quem vejo tanto da racionalidade que trago em mim, e que, ao confrontar minhas certezas, me ajuda a ser melhor; e Rafael, um pequeno rapaz, de onze anos, todo amor, todo afeto, minha porção emoção.

Aos meus pais amados, pela generosidade de me permitirem chegar para experimentar essa aventura tão incrível que é a vida; pelo ensino do amor e do cuidado consigo e com o outro, e pelo aprendizado do amor pela leitura e a escrita tão incentivado desde os primeiros anos.

À minha família, pelo estar junto, mesmo em espaços-tempos diferentes, pelo torcer, amar e apoiar sempre: meus irmãos Margarete, Flávio, Roberto e Aline, que me trouxeram cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas tão amados. E meus sogros, David e Raquel, pela generosidade de me permitir estar como filha amada e partilhar a vida numa nova família.

Aos queridos amigos, Gissele, Atauan, Caroline e Núbia, orientandos da professora Juliana, pela partilha de momentos tão ricos de aprendizado – pessoas que chegaram para ficar em minha vida; em especial à Gissele, pelo encontro, pelas orientações específicas ao trabalho e pelo apoio amoroso do início ao fim da travessia.

À amiga Kelma, pelo grande incentivo desde o início do processo.

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

Aos professores e trabalhadores do PPGL, pelo trabalho e dedicação na tarefa de contribuir para os processos formativos de tantos, em especial, à professora Maria Luíza Monteiro Sales Coroa, pelas aulas sempre tão ricas, pela generosidade e pela referência de vida e profissão.

Aos professores que aceitaram o convite de compor a banca de defesa, pela gentileza e disponibilidade, em especial, à professora Viviane Vieira, pelo carinho sempre, por estar em minha banca de qualificação e pelas orientações e contribuições valiosas ao trabalho.

À minha orientadora, profa. Dra. Juliana Dias, porque sua atuação, para além das questões acadêmicas, é um exercício diário de cuidado com o outro e de um sentir afetuoso que acolhe e convida ao crescer.

À professora Vitória Régia, pelo carinho e disponibilidade com que sempre me auxiliou.

Às professoras e ao professor colaboradores deste estudo, pelo acolhimento afetuoso, imediato e sem reservas e por tantas lições aprendidas.

Por fim, à Gina Vieira Ponte de Albuquerque, uma irmã amada que a vida me permitiu encontrar no caminho (desses presentes que a vida vez por outra nos dá!), e que tornou possível a realização de um estudo tão desafiador e transformador da minha própria vida/profissão.

Que mundo é este que estamos construindo? Estamos perdendo a esperança de dias melhores ou este atentado à vida e à paz deve ser compreendido, contraditoriamente, como o início da possibilidade de entendimentos e de projetos de um mundo no qual o diálogo da tolerância e da diferença nos encaminhará para um tempo/espaço de mais harmonia, justiça e tranquilidade? Ou nos identificamos com uma ética libertadora, assim humanista, com as utopias em que cabem as diferenças, expurgando-nos e expurgando da sociedade planetária as discriminações, e nos solidarizamos na construção social dos sonhos possíveis da tolerância democrática, ou marcharemos a passos largos e rápidos para a autodestruição total dos seres humanos. (Ana Maria Araújo Freire, 2001).

RESUMO

Esta dissertação apresenta o trabalho de investigação sobre os processos de reconfiguração identitária de docentes em um contexto situado de formação continuada, no âmbito do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras. 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 “Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica”. O aporte teórico basilar da investigação concentra-se nos fundamentos ontológicos e epistemológicos da Análise de Discurso Crítica, com base em Fairclough (2001; 2003) e em Chouliaraki e Fairclough (1999), em diálogo com estudos sobre poder, identidade e decolonialidade (HALL, 2015; GIDDENS, 2002; THOMPSON, 2011; GROSGOUEL 2016; SANTOS, 2010), e com as contribuições teóricas da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2001; GIROUX, 1997; NÓVOA, 1997). Com base no entendimento de Pedro (1997) de que analistas de discurso devem se concentrar também nas estratégias de resistência observadas no interior das relações de poder e dominação, o estudo buscou investigar o modo como uma experiência situada de formação continuada (re)configura as identidades pessoais/profissionais das/os participantes e contribui para o exercício de uma prática autoral, na perspectiva do professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997). A investigação foi operacionalizada por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico (FLICK, 2009; COEN; MANION, 1983; THOMAS, 1993), com observação participante. As categorias estrutura genérica, intertextualidade, metáfora, identificação relacional, avaliação, modalidade (FAIRCLOUGH, 2003) e representação de atores sociais (van LEEUWEN, 1997), elencadas a partir dos dados, orientaram as análises linguísticas e interdiscursivas; e o quadro resumo das ações no processo reflexivo (ROMERO, 2004) contribuiu para o mapeamento das marcas de interação com o processo formativo nos relatos orais. Os resultados apontam para dois principais movimentos de reconfiguração identitária após o processo formativo: traços identificacionais mais projetivos de novas formas de ser/agir; e traços identificacionais mais agentivos e indicativos de práticas criativas e autorais. O estudo mostrou que ações formativas que valorizem os saberes experienciais de professoras/es podem potencializar a agência humana e contribuir mais efetivamente para as transformações tão necessárias no contexto escolar, numa perspectiva da emancipação individual para a coletiva.

Palavras-chave: Formação Docente. Decolonialidade. Identidade. Agência. Autoria.

ABSTRACT

This dissertation presents the research work on the processes of identity reconfiguration of teachers in a context of continuing formation within the scope of the Program for Expansion of the Coverage Area from Mulheres Inspiradoras Project. The study is linked to the Critical Education and Creative Authorship Study Group, coordinated by Prof. Dr. Juliana de Freitas Dias, related to the research project "Identities in postmodernity, creative authorship and critical linguistic awareness". The basic theoretical contribution of the research focuses on the ontological and epistemological foundations of Critical Discourse Analysis, based on Fairclough (2001, 2003) and on Chouliaraki and Fairclough (1999), in dialogue with the studies on power, identity and decoloniality (HALL, 2015; GIDDENS, 2002; THOMPSON, 2011; GROSGOUEL 2016; SANTOS, 2010), and the theoretical contributions of Critical Pedagogy (FREIRE, 2001; GIROUX, 1997; NÓVOA, 1997). Based on Pedro's (1997) understanding that discourse analysts should also focus on the strategies of resistance observed within the relations of power and domination, the study sought to investigate how a situated experience of continuing formation (re)configures the personal / professional identities of the participants and contributes to the exercise of an authorial practice, from the perspective of the teacher as transformative intellectual. The study was operationalized through a qualitative research of critical ethnography nature (FLICK, 2009; COEN & MANION, 1983; THOMAS, 1993), with participant observation. The categories generic structure, metaphor, relational identification, evaluation and modality (FAIRCLOUGH, 2003) and representation of social actors (van Leeuwen, 1997), based on the data listed, guided the linguistic and interdiscursive analyzes; and the summary table of actions in the reflective process (ROMERO, 2004), along with the intertextuality category (FAIRCLOUGH, 2003), contributed to the mapping of marks of interaction with the formative process in oral reports. The results point to two main movements of identity reconfiguration after the formative process: more projective identificational traits of new ways of being/acting; and more identifying and agentive traits of creative and authoritative practices. The study showed that formative actions that value the teachers' experiential knowledge can potentiate human agency and contribute more effectively to the so necessary transformations in the school context, in a perspective from individual to collective emancipation.

Keywords: Teacher Formation. Decoloniality. Identity. Agency. Authorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1: Concepção transformacional de constituição da sociedade	36
Figura 2: Mapa Ontológico baseado no Realismo Crítico - RC.....	67
Figura 3: Movimento acional do Programa de Ampliação.....	69
Figura 4: Triangulação teórica do estudo	81
Figura 5: Triangulação metodológica do estudo	81
Figura 6: Triangulação de dados do estudo	81
Figura 7: Movimento de reconfiguração identitária ao longo do processo formativo	163
Figura 8: Movimento de reconfiguração identitária após o processo formativo	179
Fotografia 1: Atividade material – <i>coffee breack</i>	104
Fotografia 2: Atividade material – instrumentos didáticos	105
Fotografia 3: Atividade material – <i>Flip-chart</i>	105
Fotografia 4: Atividade material – discussões em grupo	106
Fotografia 5: Atividade material – leituras individuais	107
Quadro 1: Abordagem teórico-metodológica da ADC.....	73
Quadro 2: Abordagem teórico-metodológica da ADC adaptada por Dias.....	75
Quadro 3: Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social	82
Quadro 4: Desenho da Proposta de Formação e eixos estruturantes do projeto.....	83
Quadro 5: Atores sociais participantes da pesquisa.....	85
Quadro 6: Desenho metodológico	88
Quadro 9: Resumo das ações no processo reflexivo	96
Quadro 7: Representações da formação na chegada das cursistas	138
Quadro 8: Tipos predominantes de projeção mapeados nas cartas	162
Quadro 10: Ocorrências da ação de <i>descrição</i>	166
Quadro 11: Ocorrências da ação de <i>informação</i>	168
Quadro 12: Ocorrências da ação de <i>confronto</i>	173
Quadro 13: Ocorrências da ação de <i>reconstrução</i>	175

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AD – Análise do Discurso
- ADC – Análise de Discurso Crítica
- ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada
- CAF – Cooperação Andina de Fomento
- CLC – Consciência Linguística Crítica
- DF – Distrito Federal
- EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- GSF – Gramática Sistêmico-Funcional
- LP – Língua Portuguesa
- LSF – Linguística Sistêmico-Funcional
- OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos
- TSD – Teoria Social do Discurso
- UnB – Universidade de Brasília
- PAS – Programa de Avaliação Seriada
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PD – Parte Diversificada do Currículo da SEEDF
- RC – Realismo Crítico
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Produzindo vida e profissão	14
1.2	O processo de configuração da questão motivadora	15
1.3	Sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras e o Contexto Relativo à sua Ampliação.....	17
1.4	Apresentação do trabalho e dos capítulos	18
2	TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO.....	22
2.1	A Teoria Social do Discurso: breve panorama.....	22
2.2	A agenda da ADC e seus diálogos transdisciplinares	24
2.2.1	As contribuições teóricas de Bakhtin	27
2.2.2	As contribuições da Linguística Sistêmico Funcional – LSF.....	29
2.2.2.1	Significado Acional e Gênero	31
2.2.2.2	Significado Representacional e Discurso	33
2.2.2.3	Significado Identificacional e Estilo	34
2.3	Perspectivas ontológicas e epistemológicas da ADC	34
2.4	Poder e ideologia nos estudos críticos do discurso	37
2.5	Identidade, processos de globalização e decolonialidade	39
3	SITUANDO A CONJUNTURA DE PESQUISA.....	48
3.1	Práticas de formação docente e ensino: pensando a decolonialidade.....	48
3.2	A autora do Projeto Mulheres Inspiradoras: emancipação e agência.....	53
3.3	O Projeto Mulheres Inspiradoras: des-pensando a colonialidade	60
3.4	Sobre o Convênio, os Parceiros e suas Atribuições	63
3.5	Sobre a Abordagem de Análise do Convênio de Cooperação Técnica.....	64
3.6	Sobre a Etapa de Seleção das Escolas e Professores Participantes	69
4	APRESENTANDO O PERCURSO MULTIMETODOLÓGICO.....	72
4.1	A abordagem teórico-metodológica da ADC e a releitura de Dias (2015)	72
4.2	Relações de complementaridade entre pesquisa qualitativa, etnografia e ADC	77
4.3	ADC e Etnografia Crítica: consciência, reflexão e emancipação	79
4.4	As triangulações do estudo.....	80
4.5	A Proposta de Formação	82
4.5.1	O Contexto Físico da Pesquisa: a EAPE	84
4.5.2	Os atores sociais participantes.....	84
4.5.3	O perfil das escolas e das participantes	86
4.6	A integração teórico-metodológica e o percurso de construção do <i>corpus</i>	86
4.6.1	Etapas de realização da pesquisa: um estudo longitudinal.....	87
4.6.2	Da geração de dados ao longo da formação presencial.....	89
4.6.3	Da geração de dados após a formação presencial	91
4.6.4	Das categorias linguístico-discursivas.....	91
a)	A categoria de ethos	91
b)	Estrutura genérica.....	92
c)	Intertextualidade	92
d)	Representação de atores sociais	93
e)	Metáfora	93
f)	Processos de transitividade.....	94
g)	Identificação Relacional	94

h)	Avaliação e modalidade	95
i)	Quadro resumo das ações no processo reflexivo.....	95
5	EMPREENDENDO AS ANÁLISES	97
5.1	Análise da prática particular de formação	98
5.1.1	Articulação entre o discurso e os demais elementos da prática.....	99
5.1.2	O ethos da professora formadora e das participantes	115
5.2	Análise do discurso: conexões entre o discursivo e o social	120
5.2.1	Ação, representação e identificação: o início do percurso	121
5.2.1.1	A professora formadora e a chamada para a “ação coletiva”	121
5.2.1.1.1	A categoria estrutura genérica na análise do gênero exposição oral	122
5.2.1.1.2	Intertextualidade	126
5.2.1.1.3	Representação de Atores Sociais.....	129
5.2.1.1.4	Metáfora	131
5.2.1.2	As participantes e as respostas ao chamado	136
5.2.1.2.1	Processos de transitividade e representação dos eventos	137
5.2.1.2.2	Identificação relacional	139
5.2.1.3	“O pensar, o sentir e o querer” das participantes	141
5.2.1.3.1	Razões da chegada à formação.....	142
5.2.1.3.2	Formas de apresentação das propostas de trabalho às escolas	146
5.2.1.3.3	Formas de execução das propostas de trabalho em sala de aula	151
5.3	Análise das identidades: processos de reconfiguração identitária.....	154
5.3.1	Avaliação e modalidade	155
5.3.1.1	Da multiplicação à autoria: deslocamentos e reestruturações	156
a)	As reações.....	157
b)	As tensões.....	158
c)	As projeções	161
5.3.2	A materialização das quatro formas de ação no processo reflexivo.....	164
5.3.2.1	“No meio das pedras, encontrei um caminho”: os relatos no retorno	165
5.4	Definindo os principais desafios na reconfiguração da questão.....	178
5.4.1	Considerações sobre o movimento de reconfiguração identitária.....	178
5.4.2	O ecoar de vozes no estudo e os modos de operação da ideologia	180
a)	“Faltou aqui essa questão de trabalhar os conceitos”	181
b)	“Trabalho com projetos é coisa de professor que enrola”	183
c)	“O Projeto Mulheres Inspiradoras não é receita de bolo”	184
d)	“Do jeito como a G. levou... eu sei que não será possível”	185
6	REFLETINDO SOBRE AS ANÁLISES (para “não” concluir).....	188
	APÊNDICE A.....	198
	APÊNDICE B.....	199
	APÊNDICE C.....	201
	APÊNDICE D.....	202
	ANEXO A	203
	ANEXO B.....	204
	ANEXO C.....	206
	ANEXO D	208
	ANEXO E.....	210

1 INTRODUÇÃO

Um dia, de mãos dadas
Enfrentaremos o muro da indiferença
Celebraremos o futuro.

Sobral (2016).

Este estudo está vinculado ao Grupo de Estudos de Educação Crítica e Autoria Criativa, coordenado pela Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias, e ao projeto de pesquisa “Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica”. A concretização desse trabalho se constitui como um passo fundamental no necessário percurso de pesquisadora trilhado ao longo de minha trajetória profissional, e a motivação para sua realização vem sendo tecida ao longo dos anos em que tenho produzido vida e profissão em meu exercício como docente da rede pública do Distrito Federal.

Para a escrita de algumas partes desta dissertação, como é o caso desta introdução, adoto um tom memorialista, justificado pelo reconhecimento da relação intrínseca entre vida e profissão docente.

1.1 Produzindo vida e profissão

Primeiro veio o sonho de ser jornalista, pela possibilidade de ver e ouvir as histórias das gentes que tanto me encantavam e poder ressignificar o vivido/narrado pelo exercício poderoso da escrita. Mais tarde, veio o sonho de ser professora de língua portuguesa para ensinar às gentes que tanto me encantavam a leitura e a escrita de suas próprias histórias. Bem depois, veio a realização de ambos: quando me tornei uma professora de língua portuguesa apaixonada pelas gentes (e suas histórias) e pelo exercício de ensinar e aprender com elas. É certo que isso aconteceu bem mais tarde, depois que eu, como mulher e mãe, aprendi a gostar ainda mais das gentes que vão chegando e ajudando a gente a contar as histórias da nossa vida.

É certo também que, enquanto o sonho não se realizava, a vontade de iniciar na profissão ia crescendo e engordando toda vida dentro de mim, tal como as vontades guardadas na bolsa amarela da Raquel¹. A paixão pela leitura e a escrita — despertada logo nos primeiros anos de escola, e incentivada pela minha mãe — foi mantida no contato com os poucos livros que me chegavam e no hábito de registrar impressões e experiências em diários ao longo dos anos. Esse

¹¹ BOJUNGA, Lígia. *A Bolsa Amarela*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005.

“crescer e engordar” da vontade de ser professora de português determinou muito da expectativa com que ingressei, treze anos após concluir o ensino médio, na graduação em Letras, e muito da forma também apaixonada como venho tecendo minha trajetória profissional, exercitando uma prática teórica que alimenta meu fazer pedagógico e reconfigura minha identidade pessoal/profissional.

Os primeiros anos de exercício profissional numa escola da periferia de Brasília foram desafiadores em muitos sentidos. Procedimentos protocolares da prática docente, como a realização da chamada, ou a aplicação e entrega de uma avaliação, serviam para desvelar determinadas concepções de ensino da leitura e da escrita e para evidenciar o modo como os estudantes eram tratados na escola – como números, ou como exímios copistas –, e quão naturalizadas eram determinadas práticas para todos os envolvidos no processo de ensino². Certamente, a força de tudo isso pode pôr em cheque muitas certezas, construídas no período inicial de formação, e, nesse sentido, penso que o fato de ser muito nova na profissão, mas não tão nova na vida, e de gostar tanto das histórias das gentes, quanto de ensinar e aprender com essas gentes, me fez (e faz!) seguir, a despeito das muitas dificuldades encontradas no caminho.

Nessa itinerância, sigo produzindo vida e profissão. Assim cheguei ao mestrado e passei pelo período de estudos e de preparação para o desenvolvimento da investigação materializada na presente dissertação: como uma professora ainda apaixonada pelas gentes que chegam (e por suas histórias) e pelo exercício de ensinar e aprender com elas.

1.2 O processo de configuração da questão motivadora

Ao contrário do que ocorre em grande parte das pesquisas acadêmicas, este estudo foi sendo delineado ao longo do percurso, à medida que novas leituras (e discussões) se somavam às anteriores; e seu processo de configuração seguiu uma ordem diversa daquela prevista para as pesquisas em Análise de Discurso Crítica (ADC) que partem da identificação de um problema parcialmente discursivo no mundo social – geralmente relacionado a poder e dominação – para propor mudanças. O ponto de partida deste estudo foi a motivação de

² Nos primeiros dias de aula, ao fazer a chamada em uma turma de sétima série, fui questionada por um aluno sobre as razões para chamar os estudantes pelos nomes, quando todos os professores faziam pelos números. Expliquei que para mim eles não eram números; numa outra situação, em que entreguei atividades já realizadas, percebi que a maioria dos alunos imediatamente se pôs a copiar as atividades nos cadernos, algo normal, segundo eles, após entrega de atividades/ avaliações na escola. Esclareci que na minha disciplina aquilo não seria feito. A simbologia desses eventos me incomodou muito e me trouxe um panorama do sistema educacional no qual eu havia me inserido.

investigar um aspecto específico do mundo social, relacionado a formas de resistência no contexto educacional.

Como professora da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), desde 2009, cheguei ao mestrado a partir de minha decisão de ampliar saberes teóricos e práticos que pudessem ressignificar meu exercício profissional³, e motivada pelo desejo de realizar uma pesquisa que se voltasse para esse contexto real no qual estou inserida. Como aluna especial, fui apresentada à Análise de Discurso Crítica (ADC) e à Norman Fairclough (2001, p. 121), com sua defesa em favor de uma modalidade de educação linguística capaz de enfatizar a “consciência crítica dos processos ideológicos no discurso”. Temporalmente distante daquilo que agora recrio/ressignifico, a partir do narrado, avalio esse encontro como possibilidade real de ampliação do presente para a inclusão das novas experiências (SANTOS, 2010) que têm me ajudado a construir, com outros, um futuro melhor.

Lancei-me a campo logo no início do ingresso no mestrado como aluna regular, com o objetivo de entender as possibilidades e constrangimentos relacionados aos processos de ensino da leitura e da escrita na escola. Mas esse período trouxe mais certezas sobre o que eu não gostaria de investigar, do que possibilidades reais de investigação mais coerentes com minhas crenças e desejos. Mesmo assim, segui delineando a pesquisa a partir dessa primeira inserção em campo⁴. Em meio a isso, minha orientadora apresentou-me a uma professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com mais de 20 anos de exercício, que havia desenvolvido um projeto chamado *Mulheres Inspiradoras*, que representava uma veemente defesa do papel da mulher na sociedade e da importância do ensino da leitura e da escrita na escola. Esse encontro representou mais uma vez a possibilidade real de contração do futuro e ampliação do presente (SANTOS, 2010). Vi em sua história pessoal e profissional um exemplo a ser seguido, a força de que eu precisava para retornar à sala de aula e enfrentar as resistências que tantas vezes limitaram meu fazer e enfraqueceram minha jovem identidade profissional.

Com a notícia de ampliação desse projeto para mais 15 escolas da rede pública do DF, minha orientadora sugeriu o redirecionamento de minha pesquisa para acompanhar esse

³ Após um período em que precisei lidar com diferentes condicionantes na profissão e enfrentar uma doença que me afastou das atividades profissionais e do convívio social, entrei em um processo profundo de reflexão sobre o sentido da vida e da profissão. Com a cura, veio também a decisão de ingressar no mestrado para ressignificar essa prática teórica que eu já exercia.

⁴ Em abril de 2016, iniciei um trabalho de campo piloto para o delineamento de meu problema de pesquisa. Inicialmente, realizei observação participante em uma escola de Ensino Fundamental 2, no Paranoá, e depois, em escola vizinha, de Ensino Médio. Embora eu não tenha incluído em meu estudo nenhum dado gerado ao longo desse período, considero que, reflexivamente, os saberes construídos nessa etapa subsidiaram a configuração de minha questão motivadora e contribuíram para a reconfiguração de minha identidade docente e para a itinerância pessoal/profissional de que falo nesta introdução.

contexto de ampliação, e, depois de um período de reflexão sobre o que me movia na vida e na profissão e o que havia me lançado no movimento do mestrado, decidi redirecionar o olhar para o contexto macro da ampliação de um projeto pedagógico potencialmente tão transformador, e que representava uma ação de resistência no contexto educacional.

Retomando as palavras de Pedro (1997), se um dos objetivos da ADC é analisar e revelar o papel do discurso na (re)produção da dominação, analistas, por seu turno, devem se concentrar não apenas nas elites e nas estratégias que estas põem em funcionamento para a manutenção da desigualdade, **mas sobretudo nas estratégias de resistência observadas no interior das relações de poder e dominação**. Foi então que, com *medo de onde me levariam meus pés*, aceitei o desafio *porque ainda acredito na celebração do futuro*⁵ preparado por nós.

Assim, decidi inicialmente focalizar o contexto formativo previsto no âmbito dessa ampliação e as ações posteriores nas escolas. Entretanto, alguns eventos⁶, ocorridos na fase inicial, impuseram-me uma reorganização de cronograma, a fim de assegurar o cumprimento dos prazos previstos no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB), ao qual estou vinculada. O período de acompanhamento da ampliação, então, teve de ser limitado até a etapa final de formação presencial, em outubro de 2017, sem acompanhamento posterior das ações nas escolas. Desse modo, optei por realizar um estudo que permitisse uma geração de dados desde o início da formação até o final (incluindo ainda uma etapa posterior de retorno dos participantes ao campo), de modo que fosse possível avaliar a chegada ao curso, o desenvolvimento da proposta formativa e o retorno desses cursistas ao contexto de formação, após as ações realizadas nas escolas.

1.3 Sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras e o Contexto Relativo à sua Ampliação

O Projeto Mulheres Inspiradoras foi criado e executado por uma professora da rede pública de ensino do DF em 2014, a partir de uma situação identificada por ela em sala de aula⁷, que a levou a pensar na possibilidade de apresentar outros referenciais femininos para suas turmas de 9º ano que ressignificassem o olhar das/os estudantes para a representação da mulher nas grandes mídias, mas também, e principalmente, que pudessem servir de inspiração para a construção das histórias de vida de cada uma delas/deles, por isso o nome Mulheres Inspiradoras. O projeto apresenta um trabalho pedagógico consistente de valorização do protagonismo juvenil, ampliação do repertório de leitura e estímulo ao exercício da escrita como

⁵ Referências aos poemas “Estação imprópria” e “Ao menino que eu nunca vi”, de Sobral (2016).

⁶ Cf. conferir seção 3.7 deste trabalho, sobre o edital de seleção e a greve nas escolas da rede pública do DF.

⁷ No capítulo 3 e no Anexo A desta dissertação trago informações mais detalhadas sobre o projeto.

uma prática social que busca superar a abordagem estruturalista do ensino de Língua Portuguesa (LP) tradicionalmente realizado na escola.

Desde sua execução, em 2014, o Projeto Mulheres Inspiradoras trilhou um importante caminho de reconhecimento, com a conquista de três prêmios nacionais: o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, o 8º Prêmio Professores do Brasil e o 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, que o elevaram à condição de disputar e vencer o I Prêmio Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos, em 2015.

A visibilidade alcançada pela projeção internacional chamou a atenção de executivos da Cooperação Andina de Fomento (CAF) – um banco interamericano de desenvolvimento, e da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), que propuseram parceria com o Governo do Distrito Federal (GDF) para que o Projeto Mulheres Inspiradoras fosse replicado em mais 15 escolas da rede pública. A partir disso, GDF e CAF assinaram o Convênio de Cooperação Técnica Não Reembolsável para apoiar o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, com o apoio da OEI⁸.

1.4 Apresentação do trabalho e dos capítulos

Considero importante esclarecer, antes da apresentação desta dissertação, que embora haja um professor entre as participantes do contexto de formação continuada focalizado no estudo, decidi-me pelo uso do feminino sempre que for me referir às participantes da pesquisa, em oposição à regra de uso do generalizador masculino, nesses casos, em razão da temática do Projeto Mulheres Inspiradoras e do número maior de professoras que considerei como participantes da pesquisa. Entendo que desse modo firmo um posicionamento importante numa pesquisa crítica como essa. O masculino somente é por mim mantido para se referir a professores nos casos em que são retomadas ideias dos diferentes autores trazidos neste trabalho, como é o caso da categoria de “intelectual transformador” apresentada por Giroux (1997) no masculino, por exemplo. Além disso, os termos “cursistas”, “sujeitos”, “indivíduos” e “atores sociais” são também usados por mim com a mesma equivalência para me referir às participantes da pesquisa.

Os objetivos e questões de pesquisa do estudo foram delineados em consonância com os fundamentos ontológicos e epistemológicos da vertente de ADC de Fairclough (2001; 2003)

⁸ Posteriormente, a Universidade de Brasília (UnB) firmou parceria para acompanhar e avaliar a aplicação-piloto do Programa em 2017, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), no Grupo de Estudos de Educação Crítica e Autoria Criativa que integro como pesquisadora e ao qual este trabalho está vinculado.

e Chouliaraki e Fairclough (1999), na qual o estudo se baseia. Desse modo, a partir da argumentação de Bhaskar (2012) sobre o potencial emancipatório do ser humano, vindo da capacidade de agência intencional e da prática reflexiva, e de suas proposições sobre os poderes causais dos indivíduos para reproduzir ou transformar as estruturas sociais, defini como **objetivo geral** do estudo: investigar o modo como uma experiência situada de formação em serviço na rede pública do DF (re)configura as identidades pessoais/profissionais das participantes e contribui para o exercício de uma prática autoral, na perspectiva do professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997).

Defini, a partir do objetivo geral, os seguintes **objetivos específicos**:

- Investigar as (inter)ações, representações e identificações nesse contexto e o modo como elas desvelam concepções e visões de mundo e influenciam as (inter)ações na atividade material;
- Identificar os (re)arranjos em termos de relações sociais/profissionais e o modo como isso constitui/ é constituído na prática particular de formação em foco e nas identidades das participantes;
- Analisar as possibilidades e limites relacionados ao contexto formativo, na perspectiva da emancipação social dos indivíduos para um fazer crítico e autoral.

Como desdobramentos desses objetivos e de modo a alcançá-los, as seguintes questões de pesquisa foram elencadas: “Que representações as participantes constroem sobre o Projeto, o Programa e a formação? Como eles (inter)agem e identificam a si e aos outros? Que razões levam as participantes para a formação? Como essas razões relacionam-se às suas visões de mundo, formas de relação com o outro e concepções de ensino, de escola e de aluno? Como essas questões se materializam discursivamente em suas práticas? Como se configuram as tensões nos eventos e como se evidenciam nos discursos formas de superação das dificuldades? Como o processo reflexivo se completa e aponta para uma relação dialógica com a formação para o desenvolvimento de um exercício intelectual crítico e autoral?”

Com base na abordagem teórico-metodológica da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e na recontextualização dessa proposta apresentada por Dias (2015), apresento os resultados da investigação realizada nesta dissertação de seis capítulos, do seguinte modo:

- ❖ Na introdução, que é também o capítulo 1, apresento este trabalho, a partir da relação entre vida e profissão que determina meu envolvimento com o tema e o delineamento de minha questão motivadora; e antecipo uma parte da contextualização do estudo trazida no capítulo 3, apresentando brevemente o Projeto Mulheres Inspiradoras e o contexto de ampliação no qual se situa a prática particular de formação focalizada na investigação.
- ❖ O capítulo 2 se configura como a base teórica do estudo, a partir, principalmente da vertente de Análise de Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (2001; 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), em diálogo com as contribuições teóricas advindas das Ciências Sociais Críticas, da Pedagogia Crítica e dos estudos decoloniais.
- ❖ No capítulo 3, situo a conjuntura de pesquisa, a partir das considerações sobre as (redes de) práticas de formação docente, em relação com a prática particular de formação focalizada, e apresento a autora do Projeto Mulheres Inspiradoras, o processo de construção de seu projeto e de realização do Convênio de Cooperação Técnica que cria o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras.
- ❖ O capítulo 4 representa a base teórico-metodológica do estudo. Nele, apresento os pressupostos da abordagem multimetodológica operacionalizada por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico neste trabalho. Trago ainda o desenho da proposta de formação continuada ofertada no âmbito do Programa de Ampliação, o contexto físico da pesquisa, o perfil das escolas e das participantes, além do percurso de construção do corpus, as etapas de realização da pesquisa e um quadro resumo dessas etapas, com a organização das análises por questão de pesquisa e categorias analíticas correspondentes, ou, em outras palavras, o desenho metodológico da pesquisa.
- ❖ O capítulo 5 apresenta a organização das análises empreendidas no estudo do seguinte modo: análise dos momentos da prática particular de formação, análises linguísticas e interdiscursivas e análise das identidades. Essas análises contribuíram para a identificação dos constrangimentos relacionados à prática particular e para a construção da última seção, que abarca a etapa de definição dos principais desafios e possibilidades que emergiram a partir do exercício analítico, e de reconfiguração da questão.
- ❖ O capítulo 6, de reflexão sobre as análises, representa também as considerações finais do trabalho, etapa na qual eu retomo as questões iniciais, a partir de um maior suporte analítico

e crítico que aponte possibilidades para a superação das dificuldades encontradas, em prol da mudança social. Realizo também nesta etapa uma autoavaliação do processo de investigação e discorro sobre meu processo de reconfiguração identitária, ao longo da realização da pesquisa.

Com o desenvolvimento deste estudo, entrei em contato com muitas obras de autoria feminina que foram incluídas no trabalho pedagógico com o Projeto Mulheres Inspiradoras nas duas primeiras edições em que ele foi realizado. Nesse time feminino, uma autora, em especial, até então desconhecida para mim, tocou-me profundamente com seu texto: Cristiane Sobral, uma escritora carioca de nascimento e brasileira de direito, pelo tempo que anda a poetar por aqui. Algumas epígrafes do trabalho são de textos dela, de duas obras, em especial: *Não vou mais lavar os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*.

Por fim, é preciso reiterar meu posicionamento crítico na realização do trabalho que ora apresento em forma de dissertação. Os fundamentos ontológicos e epistemológicos da vertente de ADC a partir dos quais orientei todo o processo de investigação relacionam-se ao modo como me posiciono, como compreendo o mundo e as formas de acesso a ele. Todas as demais escolhas nesse processo ligam-se a isso. E, como em toda pesquisa engajada, espero que este estudo possa inspirar outros, igualmente engajados, que se voltem para as inúmeras ações de resistência no contexto educacional para não apenas compreender as estratégias empregadas, mas os limites e as potencialidades apresentadas. Afinal, assim como estruturas e práticas constroem a ação, também fornecem recursos para a agência, e os indivíduos (com seus poderes causais) dispõem de relativa liberdade para estabelecer relações inovadoras nas interações, num exercício de criatividade capaz de mudar práticas estabelecidas, apesar das restrições (RESENDE; SILVA, 2015).

2 TRAÇANDO O PERCURSO TEÓRICO

Neste capítulo, dividido em cinco seções, delinheiro o percurso teórico basilar do estudo, apresentando a Análise de Discurso Crítica (ADC), com base em Fairclough (2001, 2003) e em Chouliaraki e Fairclough (1999), como uma abordagem posicionada de estudos críticos sobre o funcionamento social da linguagem. Na seção 2.1, apresento um breve panorama sobre a formulação da Teoria Social do Discurso e o surgimento da ADC, e teço considerações sobre suas diferentes vertentes, filiações epistemológicas e principais características. Na seção 2.2, abordo questões sobre a agenda da ADC e seus diálogos transdisciplinares. Apresento as bases ontológicas e epistemológicas da ADC, na seção 2.3; e na seção 2.4, abordo questões relacionadas a poder e ideologia nos estudos críticos do discurso, tema central para a ADC, como disciplina que se interessa pelo papel do discurso na estruturação social. Na seção 2.5, apresento as discussões sobre identidade e processos de globalização em diálogo com os estudos sobre decolonialidade.

2.1 A Teoria Social do Discurso: breve panorama

Este estudo se organiza teórica e metodologicamente a partir das contribuições da Teoria Social do Discurso (TSD) e da abordagem de Análise de Discurso Crítica (ADC), com base em Fairclough (2001, 2003) e em CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH (1999).

A TSD, desenvolvida por linguistas da Universidade de Lancaster, com destaque para Norman Fairclough, surge como resposta às avaliações críticas feitas principalmente por Fairclough às várias abordagens de estudos da linguagem que não se dedicavam a investigar as conexões do uso de formas discursivas com a “produção, a manutenção e mudança das relações de poder” (MEURER, 2005, p. 86), e representa uma tentativa de diminuir a lacuna existente entre estudos da linguagem e teorias de cunho social para a investigação sobre a mudança social. Essa teoria surge, então como um modelo de abordagem que reúne teorias sociais e linguísticas em favor de análises linguístico-discursivas e crítico-explanatórias relacionadas ao pensamento social e político nas sociedades contemporâneas e foi nomeada por Fairclough de Análise de Discurso Crítica (ADC).

A ADC apresentou inicialmente uma perspectiva tridimensional de análise de discurso como texto, prática discursiva e prática social (FAIRCLOUGH, 2001); e posteriormente, trouxe um refinamento teórico e metodológico que considera o discurso como um dos elementos das práticas sociais, dialeticamente relacionado a outros (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Fairclough (2003) define o termo discurso de dois modos diferentes e igualmente

importantes para a ADC: de um modo mais amplo, que engloba a linguagem como semiose, como um elemento das práticas sociais, fortemente conectado a outros. Nesse caso, o discurso figura simultânea e dialeticamente em práticas sociais articulado a outros elementos, como momentos da prática, e internamente articulado em gêneros, discursos e estilos, ou no sistema social de ordens de discurso, os quais, por sua vez, internalizam traços de outros momentos da prática, assim como podem constitui-los. A segunda definição de discurso trazida pelo autor, em um sentido mais restrito, define *discurso* como modo particular de representação do mundo. O termo pode aparecer também no plural – “discursos”, como os diferentes discursos de ódio que sustentam relações de dominação de grupos sobre outros grupos no mundo social, por exemplo.

Há também uma heterogeneidade de abordagens em ADC que estabelecem diferentes relações transdisciplinares e propõem diferentes articulações teóricas e metodológicas, como é o caso, por exemplo, da versão de ADC representada por Fairclough (2003) que propõe a articulação entre Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e Sociologia; ou a de van Dijk, que estabelece um diálogo entre Linguística Textual e Cognição Social; ou a do teórico van Leeuwen, da Semiótica Social, que propõe um conceito ampliado de texto no campo da multimodalidade para nortear pesquisas contemporâneas sob a ótica da ADC; ou ainda, a versão de ADC trazida por Ruth Wodak, a qual articula Sociolinguística e História (RESENDE, 2012). Essa transdisciplinaridade característica da ADC não apenas marca seu surgimento, mas também tem se mostrado fundamental para o seu avanço, segundo estudiosos da área.

E, embora apresentem diferenças em suas premissas teóricas e metodológicas, as diferentes versões de ADC têm em comum o caráter posicionado de suas abordagens críticas para o estudo de problemas sociais de cunho discursivo e de ideologias que sustentem estruturas de dominação, além da transdisciplinaridade e da utilização de categorias linguísticas como ferramenta para a crítica social (RESENDE, 2012). Essas três características são basilares para a ADC: o caráter posicionado e a transdisciplinaridade implicam a utilização de categorias linguísticas como ferramentas para a análise da materialização discursiva de problemas sociais, o que evidencia um interesse investigativo que transcende os fenômenos linguísticos.

A vertente de Análise de Discurso Crítica com base em Fairclough (2001, 2003) e em Chouliaraki e Fairclough (1999) à qual este estudo se filia, além da articulação entre LSF e Sociologia já mencionada, apresenta uma abordagem crítico-explanatória de problemas sociais

e políticos relacionados à linguagem que operacionaliza princípios do Realismo Crítico – RC (BHASKAR, 1989)⁹.

2.2 A agenda da ADC e seus diálogos transdisciplinares

A ADC considera a linguagem como parte irreduzível do social, e se interessa, como teoria, pela mediação entre o social e o linguístico; e como método, pela análise das práticas sociais, com ênfase para os aspectos discursivos. O foco da ADC é em práticas sociais e no discurso (semiose) como elemento dessas práticas, o qual, em articulação com os demais elementos, pode agir, representar e identificar não apenas para refletir ou reproduzir estruturas sociais, mas também para transformá-las, o que evidencia o caráter dialético dessa articulação, bem como o potencial de agência e criatividade do discurso (RESENDE; RAMALHO, 2014).

Para Chouliaraki e Fairclough, as mudanças culturais, econômicas e sociais existem como discursos ou a ele estão relacionadas, e o papel da ADC (inserida numa versão da ciência social crítica) é contribuir para uma conscientização desses processos que marcam a vida nas sociedades contemporâneas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Os conceitos centrais dessa disciplina são *discurso e prática social*. O primeiro é definido nos termos da linguagem em uso, mas em um “uso imbricado nas relações e processos sociais, no sistema de valores e crenças, na constituição das identidades dos sujeitos sociais que interagem na atividade material concreta, sob a forma verbal ou não-verbal” (DIAS, 2011, 2015, p. 27).

Já o conceito de *prática social* é construído a partir da teorização de Harvey (1989), o qual concebe as práticas sociais como sendo compostas de momentos em relativa estabilidade: formas de atividade, pessoas (crenças, valores, desejos, histórias), relações sociais e institucionais, tecnologia, tempo e espaço, linguagem e outras formas de semiose; e tais momentos se interligam em relações de internalização. Chouliaraki e Fairclough (1999), inicialmente, e Fairclough (2003), posteriormente, buscam um refinamento dessa teorização, e, baseados no funcionalismo de Halliday, detalham os momentos internos do aparato semiótico das práticas. Para os autores, práticas sociais são definidas como formas de produção da vida social, inseridas dentro de uma rede de relações com outras práticas e que apresentam uma dimensão reflexiva, uma vez que as pessoas sempre geram representações do que fazem como parte daquilo que elas fazem (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22).

⁹ Conferir seção 2.3 deste trabalho.

Ao focalizar a articulação entre o discurso e os demais elementos da prática social – discursos, relações sociais, pessoas, atividade material, ação/interação (FAIRCLOUGH, 2003) – a ADC busca compreender o fluxo dessa articulação, ou seja, os constrangimentos e possibilidades materializados no interior dos eventos, de modo a oferecer subsídios científicos para responder aos questionamentos sociais relacionados a abuso de poder e dominação de grupos ou pessoas e possibilidades de emancipação. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a vantagem de se focalizar as práticas é que elas “constituem um ponto de conexão entre estruturas abstratas e seus mecanismos e eventos concretos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

Para os autores, há a necessidade de uma teorização e análise crítica da modernidade que apresente alternativas para melhorar a vida humana, e a ADC se insere nesse panorama emergente como uma proposta de pesquisa crítica transdisciplinar que põe em diálogo diferentes teorias para análise da relação entre linguagem e sociedade. Nesse sentido, em ADC, a análise linguística e a crítica social devem estar inter-relacionadas, num processo no qual a primeira alimenta a segunda, e a segunda justifica a existência da primeira, de modo que as categorias linguísticas aplicadas à análise de textos concretos se justifica pelo que é possível conhecer a respeito do *funcionamento social da linguagem* (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Por isso, os textos são o principal material empírico com que trabalham os analistas do discurso, mas não o único, uma vez que o foco de interesse da ADC não é a linguagem apenas como *estrutura* (sistema semiótico), num nível mais abstrato, ou como *evento* concreto (texto), mas também como *prática social* (RAMALHO; RESENDE, 2011). O termo *texto* é usado por Fairclough (2003) em um sentido amplo que abarca a linguagem verbal e não verbal e outras formas de semiose, como efeitos de som, imagens visuais, etc. E no nível das *práticas sociais* estão situadas as ordens de discurso¹⁰, que, segundo Fairclough (2003), são a estruturação social da linguagem, as combinações particulares de *gêneros*, *discursos* e *estilos*, que constituem o aspecto discursivo (de redes) de práticas sociais e podem ser também vistas como ordenação dessas práticas.

Desse modo, análises discursivas críticas focalizam ordens de discurso como espaço de geração de conhecimento sobre como a linguagem funciona socialmente. E para mapear essa conexão entre o discursivo e o social nas análises textuais, a ADC, com base sobretudo na Linguística Sistêmico Funcional (LSF), propõe categorias analíticas linguístico-discursivas para as investigações dos efeitos constitutivos dos textos nas práticas sociais. Assim, o discurso,

¹⁰ Esse assunto será mais detidamente explanado na subseção 2.2.2 deste trabalho.

como um dos momentos das práticas sociais, é analisado a partir da dialética entre os três aspectos de seu significado: acional/relacional, representacional e identificacional.

Nesse sentido, “um *discurso particular* (representação) pode ser legitimado em *gêneros* específicos (ação/relação) e inculcado em *estilos* de vida projetados na construção de identidades e identificações” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 112), e as categorias analíticas, por sua vez, como formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, (inter)agir e identificar(-se) em práticas sociais situadas, auxiliam o analista na tarefa de mapeamento das conexões entre o discursivo e o não discursivo e dos efeitos sociais de textos, por isso, o que se faz em ADC é também conhecido como Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) (FAIRCLOUGH, 2001).

Com uma análise de textos isolada, não seria possível privilegiar o espaço onde se situam as ordens de discurso, ou seja, as práticas sociais, em sua relação com estruturas e eventos. Essa perspectiva crítica de análise reconhece as (redes de) ordens de discurso como um sistema, “um potencial semiótico estruturado que possibilita e regula nossas ações discursivas, tal como as práticas sociais possibilitam e regulam nossas ações sociais” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.44-45). Para Chouliaraki e Fairclough:

A linguagem, como um sistema aberto, tem capacidade ilimitada para a construção de significado através de conexões gerativas sintagmáticas e paradigmáticas, mas, é o dinamismo da ordem do discurso, capaz de gerar novas articulações de discursos e gêneros, que mantém a linguagem como um sistema aberto [...] Por outro lado, é a fixidez da ordem do discurso que limita o poder gerativo da linguagem, impedindo certas conexões. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 151-2).

Ou seja, para explicar o poder gerativo da linguagem, é necessário não apenas focalizar as mudanças possibilitadas e estrangidas por conexões gerativas sintagmáticas e paradigmáticas no sistema (RAMALHO; RESENDE, 2011), mas também, e principalmente, é preciso reconhecer, a partir de uma visão relacional dos textos e da análise textual, que a linguagem, como sistema aberto, é mantida “tanto por seus recursos ‘internos’ (lexicogramaticais, semânticos) quanto por recursos ‘externos’ (FAIRCLOUGH, 2003), assegurados pelo dinamismo das ordens de discurso de cada campo social” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p.45).

Desse modo, práticas sociais são articuladas em redes organizadas nas diferentes áreas da vida social, num sistema aberto, no qual as pressões pela continuidade ou pela mudança são parte da luta hegemônica. E a ADC figura como uma ferramenta para compreender e interpretar o modo sistemático como os atores sociais legitimam maneiras de ver o mundo, ou como se

opõem a elas, resistindo de diferentes modos às formas hegemônicas de construção da realidade social (RESENDE; RAMALHO, 2014).

Para tanto, essa disciplina não apenas dialoga com outras teorias, mas também as operacionaliza e transforma, num rompimento de fronteiras epistemológicas, em prol da abordagem sociodiscursiva (RESENDE; RAMALHO, 2014). Sua constituição resulta da operacionalização de diferentes estudos, tais como os de teóricos sociais críticos como Harvey, Habermas, Bourdieu, Giddens, Bernstein, Foucault, Bakhtin, entre outros.

Assim, passo a destacar brevemente nas próximas subseções alguns aspectos dos estudos empreendidos por Bakhtin¹¹, pelas importantes contribuições teóricas sobre as dimensões sociais da linguagem; depois, discorro sobre a relação entre a ADC e a LSF, abordando brevemente as macrofunções de Halliday e cada um dos significados do discurso, conforme a ADC.

2.2.1 *As contribuições teóricas de Bakhtin*

Os estudos empreendidos pelo Círculo de Bakhtin¹² (2003, 2014) contribuem para a constituição da ADC, principalmente pela concepção de linguagem como modo de interação e produção social e pelo enfoque discursivo-interacionista que contempla conceitos como o de “gêneros discursivos” e “dialogismo”. Tal perspectiva teórica serviu de base para a produção no Brasil, a partir da década de 90, de documentos legais sobre o ensino de língua materna, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, entre outros, os quais redirecionaram, em grande medida, muitas políticas públicas relacionadas à educação no país.

Para Bakhtin (2014, p. 127), a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, uma vez que esta última não se configura como um sistema abstrato de formas linguísticas nem como enunciação monológica isolada, mas como *interação verbal*, realizada através das enunciações. O autor foi um contundente crítico do objetivismo abstrato de Saussure¹³, e introduziu o princípio da enunciação como realidade da língua e estrutura socioideológica. Ele apresenta o meio social como central na organização da atividade linguística e o signo como um fragmento material da realidade que a refrata, representando-a e

¹¹ “Eagleton (1997, p. 172) reconhece no autor de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2002) o pai da análise de discurso, ‘ciência que acompanha o jogo social do poder no âmbito da própria linguagem’ (RESENDE; RAMALHO, 2014, n. r. p. 24).

¹² Círculo de Bakhtin é uma expressão correntemente utilizada para identificar o conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pavel Medvedev.

¹³ Saussure, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972 [1916].

a constituindo de formas particulares, de modo a instaurar, sustentar ou superar formas de dominação¹⁴. Como fundador da noção de “dialogismo” e “polifonia” na linguagem, o autor enfatizou em seus estudos duas diferentes concepções do princípio dialógico: o diálogo entre interlocutores e entre discursos (BRAIT, 1997).

Ao enfatizar o caráter dialógico e intersubjetivo da linguagem, esses estudos promovem também uma reorientação da perspectiva centralista do “eu” em sua relação com o “outro”. Para Geraldí (2016), o conceito de alteridade expresso em Bakhtin representa o grande deslocamento teórico dos estudos do autor, no reposicionamento do “eu” em relação de igualdade com o “outro”, e o sujeito que emerge dessas perspectivas teóricas não é assujeitado, tampouco individual e consciente apenas, mas um resultado “de uma clivagem da relação entre linguagem e história” (GERALDI, 2016, p. 47).

Sobre a segunda concepção do princípio dialógico expressa nos estudos de Bakhtin, para o autor, o discurso não é individual porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores, como seres sociais, e também porque mantém relação com outros discursos, ou seja, se constrói como um diálogo entre discursos (BAKHTIN, 2003; BRAIT, 1997). Brait (1997) esclarece que o dialogismo expresso do segundo modo define o texto como “um tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si, no interior do texto”, e chama a atenção para o caráter ideológico dos discursos assim definidos (BRAIT, 1997, p. 34). A autora distingue ainda o conceito de dialogismo e de polifonia, usando o segundo para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem¹⁵.

Fairclough parte desse princípio expresso nos estudos de Bakhtin¹⁶ para abordar o conceito de intertextualidade¹⁷, tornando-o mais concreto, em uma proposta de uso do conceito voltada para a análise de textos, a qual apresenta mais sistematicamente o potencial do conceito

¹⁴ “Noção que pode ser claramente encontrada na concepção da ADC de discurso como representação: ‘A representação é uma questão claramente discursiva e é possível distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições’. (FAIRCLOUGH, 2003a, p. 25, in: RESENDE; RAMALHO, 2014, n.r. p. 24).

¹⁵ Em síntese, a autora sustenta, a partir dos estudos de Bakhtin, que “o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver, ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz” (BRAIT, 1997, p. 35).

¹⁶ Para abordar o conceito de intertextualidade na formulação da TSD, Fairclough também se apoia em Foucault, para o qual “não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não realize outros (FOUCAULT, 1972, p. 98, apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 67, § 3).

¹⁷ Segundo Fairclough, o termo ‘intertextualidade’ foi cunhado por Kristeva no final dos anos 60 no contexto de suas influentes apresentações para audiências ocidentais do trabalho de Bakhtin (FAIRCLOUGH, 2001, p. 67).

de intertextualidade para a análise de discurso como parte do desenvolvimento do modelo de abordagem tridimensional desenvolvido inicialmente por ele (FAIRCLOUGH, 2001), e cujo foco é na mudança social. Para Fairclough, a historicidade presente nos textos permite que eles desempenhem “os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite da mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

Para CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH (1999), a intertextualidade pode estar presente no discurso relatado, no qual a voz do “eu” se manifesta através da voz do “outro”, ou na combinação de diferentes discursos, chamada interdiscursividade, situada no espaço das ordens de discurso, ponto fulcral das análises em ADC. Para os autores, a importância de Bakhtin nesse contexto é que ele sugere que uma teoria dialética da linguagem tem de se concentrar na interdiscursividade.

2.2.2 *As contribuições da Linguística Sistêmico Funcional – LSF*

A tradição de análise de discurso na qual se situa a Teoria Social do Discurso orienta-se linguisticamente pela Linguística Sistêmico Funcional (LSF), de Michel Halliday. Tanto a ADC quanto a LSF se vinculam ao paradigma funcionalista dos estudos linguísticos¹⁸ e abordam a linguagem a partir de uma visão dialética que reconhece os textos como estruturados e potencialmente inovadores em um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas, o que configura o potencial teoricamente ilimitado da linguagem na construção de significados (RESENDE; RAMALHO, 2014).

As abordagens funcionais da linguagem enfatizam a multifuncionalidade dos textos, e a LSF advoga a importância dos contextos de cultura e situação e postula que a linguagem é constituída de diferentes estratos. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 140), essa organização da linguagem em estratos proposta pela LSF significa que a ligação entre os estratos de significado e de expressão é mediada pelo estrato da léxico-gramática, o qual não se relaciona diretamente com o extralinguístico. Em linhas gerais, para a LSF, os textos têm simultaneamente as funções *ideacional*, *interpessoal* e *textual*, ou seja, eles simultaneamente *representam* aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental); *interpretam* as relações sociais entre participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes;

¹⁸ O funcionalismo é uma corrente linguística que, em oposição ao estruturalismo e ao gerativismo, estuda a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas (CUNHA, Angélica Furtado. *Funcionalismo*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015).

e *conectam* partes de textos de modo coerente e coesivo, relacionando-os a seus contextos situacionais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23).

Cada uma dessas funções, por sua vez, é realizada em sistemas próprios. A metafunção ideacional está ligada ao sistema de lógica e de transitividade; a metafunção interpessoal, ligada aos sistemas de modo e modalidade (nos quais se insere o sistema de avaliatividade); e a metafunção textual, ligada ao sistema de informação e à estrutura temática. Para o tratamento da questão social em foco neste trabalho, o sistema de Transitividade, ligado à metafunção ideacional, será melhor abordado no capítulo analítico.

Dado o caráter transdisciplinar da ADC, Fairclough aproxima a LSF de sua versão de ADC, alterando-a em alguns pontos, de acordo com seus propósitos analíticos. Inicialmente, o autor sugere a cisão da função *interpessoal* de Halliday em duas funções separadas, a função *identitária* e a função *relacional*. A primeira “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso”; a segunda, a “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Para Fairclough, a função de identidade é marginalizada “como aspecto menor” da função interpessoal proposta por Halliday, o que não permite captar a importância do discurso na constituição, reprodução, contestação e reestruturação de identidades (FAIRCLOUGH, 2001, p. 209). Por isso, ele propõe uma recontextualização do modelo de Halliday que, segundo ele, desvela a importância da função identitária na linguagem, pois os modos de construção e categorização de identidades em uma dada sociedade refletem seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à reprodução e à mudança social (FAIRCLOUGH, 2001).

Em *Analysing Discourse* (2003), Fairclough propõe uma articulação entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de *gênero*, *discurso* e *estilo*, sugerindo para o lugar das funções da linguagem três principais tipos de significado: *acional*, *representacional* e *identificacional*. A função *textual*, mantida em Fairclough (2001), é incorporada ao significado *acional* na obra de 2003, pois o autor não coaduna com a ideia de uma função textual apartada da ação.

Desse modo, Fairclough (2003) relaciona *ação* e *gêneros*, *representação* e *discursos*, *identificação* e *estilos*. *Gêneros*, *discursos* e *estilos* são modos relativamente estáveis de *agir*, *representar* e *identificar*, respectivamente, tomados também pelo autor como elementos de ordens de discurso no nível da prática social. Para Fairclough (2003, p. 25), quando analisamos textos como parte de eventos específicos, estamos realizando duas tarefas interconexas: (a) olhando-os em termos dos três aspectos do significado: *ação*, *representação* e *identificação* e como são realizados nos diferentes traços de textos (vocabulário, gramática, etc.); (b)

estabelecendo a ligação entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata ao levantar questionamentos sobre que *gêneros*, *discursos* e *estilos* estão ali delineados, e como os diferentes *gêneros*, *discursos* e *estilos* se articulam no texto.

Essa visão relacional/dialética dos textos e da análise textual evidencia as relações 'internas' (semânticas, gramaticais, lexicais, de vocabulário), conectadas às relações 'externas' (outros elementos de eventos sociais, e práticas e estruturas sociais) dos textos por intermédio da mediação de uma análise 'interdiscursiva' dos gêneros, discursos e estilos, ali articulados e dialeticamente relacionados, de modo que cada um 'internaliza' os outros, sem se reduzir a eles (FAIRCLOUGH, 2003, p. 36).

Sobre isso, Fairclough pontua que Foucault (1994, p. 318) faz distinções muito semelhantes aos três aspectos do significado, e também sugere o caráter dialético da relação entre eles (embora não use a categoria de dialética). Fairclough relaciona os três significados do discurso aos três eixos postulados por Foucault: o eixo do *conhecimento*, o eixo do *poder* e o eixo da *ética*. Segundo o autor, a *representação* tem a ver com conhecimento e por meio dele 'controle sobre coisas'; a *ação* está relacionada, de modo genérico, com a relação com os outros, mas também com a 'ação sobre os outros' e com o poder. A *identificação* está ligada às relações com a própria pessoa, com a ética e 'assuntos morais'. Fairclough também fala da *identificação* como algo que traz o que Bourdieu (Bourdieu and Wacquant 1992) chamou de 'habitus' das pessoas envolvidas no evento para consideração na análise de texto, ou seja, suas disposições personificadas de ver e agir de certos modos baseados na socialização e experiência, que é, em parte, disposição de falar e de escrever de certo modo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

2.2.2.1 *Significado Acional e Gênero*

Segundo Fairclough (2003), o significado acional liga-se à ação sobre o mundo e às relações sociais. Nesse sentido, falar de gêneros em ADC vai além de se considerar os aspectos de organização estrutural dos enunciados, relacionada à função textual, e abarca necessariamente a maneira como os enunciados contribuem para a negociação de relações sociais entre os/as participantes (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Para a ADC, gêneros não são tipos textuais fixos, mas sim, *um dos momentos de ordens de discurso*. Por isso se fala em gêneros discursivos, e não gêneros textuais, de modo a situar os gêneros como elementos ligados a práticas sociais – entidade social intermediária entre estruturas e eventos. (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Fairclough (2003) argumenta que *gêneros* são aspectos discursivos das formas relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente em eventos sociais. O autor organiza os gêneros discursivos, no que se refere aos níveis de abstração, em *pré-gêneros*, *gêneros desencaxados* e *gêneros situados*. Os primeiros estariam num nível maior de abstração em relação aos outros, sucessivamente. *Pré-gêneros*, segundo o autor, são categorias abstratas, que transcendem redes particulares de práticas sociais e atuam na composição de diversos *gêneros situados*. Narrativa, argumentação e descrição seriam alguns exemplos, como sequências tipológicas utilizadas na composição de gêneros¹⁹. *Gêneros desencaxados* são tidos como potenciais para realizações linguísticas concretas que transcendem redes particulares de práticas, como, por exemplo, a entrevista, que pode estar presente na prática escolar, jornalística, médica, etc. Quando os *gêneros desencaxados* são localizados em práticas específicas, eles são então chamados *gêneros situados*, definidos como um tipo de linguagem em uso na performance de uma prática social particular (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 56).

De acordo com Fairclough (2003), ao analisar um texto em termos de gênero, o objetivo é examinar como o texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos. Cada prática social define seus gêneros específicos e particulares e os articula de formas também específicas (misturando-os ou tornando-os híbridos, combinando-os em “formatos” ou hierarquizando-os em gêneros principais e subgêneros), de modo que mudanças nas articulações dessas práticas incluem mudanças nas formas de ação e interação, ou em outras palavras, mudanças genéricas, as quais ocorrem recorrentemente pela recombinação de gêneros preexistentes (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough (2003, p. 88) observa que é essencial diferenciar os gêneros em termos de atividade, relações sociais e comunicação tecnológica (o que as pessoas estão fazendo, como são suas relações sociais na atividade em questão e de qual tipo de tecnologia de comunicação (caso haja) dependem suas atividades. Como cada atividade social é definida por propósitos específicos, é preciso questionar o que as pessoas estão fazendo discursivamente e com quais propósitos, na primeira aproximação de um gênero (FAIRCLOUGH, 2003). Esses propósitos se materializam nos textos na chamada estrutura genérica, um aspecto textual, moldado por gêneros discursivos.

¹⁹ Os chamados “tipos textuais”, de acordo com Marcuschi (2008), cujas sequências são abordadas no capítulo analítico, na subseção 5.2.1.1.1, de análise da estrutura genérica da exposição oral proferida pela formadora na aula inaugural do curso de formação.

2.2.2.2 *Significado Representacional e Discurso*

Para Fairclough (2003, p. 119), discursos são modos de representar aspectos particulares do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o “mundo mental” dos pensamentos, sentimentos, crenças, etc. e o mundo social.

Assim, segundo o autor, o significado representacional está ligado ao conceito de discurso como modo de representação do mundo, e um mesmo aspecto do mundo, por seu turno, pode ser representado em diferentes discursos. Esses diferentes discursos são também diferentes perspectivas do mundo, associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, e que dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais com outras pessoas. Fairclough (2003, p. 119) pontua que discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou ainda, como é visto), mas também projetam mundos possíveis, diferentes do mundo real, inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares.

O significado representacional relaciona-se à macrofunção ideacional de Halliday (FAIRCLOUGH, 2003), ligada tanto ao mundo externo (eventos, ações, estados, etc.) quanto ao mundo interno (crenças, valores, desejos, etc.), e que engloba *processos*, *participantes* e *circunstâncias*, o chamado “sistema de transitividade”, da LSF. Em linhas gerais, os *processos* podem ser identificados na análise linguística pela categoria gramatical dos verbos, os *participantes*, pelos grupos nominais, e as *circunstâncias*, por sua relação com os processos.

O teórico van Leeuwen (1997, p. 169) apresenta uma proposta teórico-analítica, baseada na Linguística Sistêmico Funcional – LSF, que traz um inventário sócio-semântico dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados no discurso²⁰, e cada uma das escolhas que van Leeuwen propõe liga-se a realizações linguísticas ou retóricas específicas, cujo elemento centralizador é o conceito de ator social. Para o autor, as representações incluem ou excluem atores sociais para servir a seus interesses e propósitos em relação aos leitores aos quais se dirigem e o essencial, nesses casos, é “investigar que opções são feitas em que contextos institucionais e sociais, e por que é que estas escolhas são feitas, que interesses é que as servem, e que propósitos são alcançados” (van LEEUWEN, 1997, p. 187).

²⁰ O quadro teórico-analítico completo proposto por van Leeuwen pode ser encontrado em van LEEUWEN (1997, p. 187).

2.2.2.3 *Significado Identificacional e Estilo*

A linguagem é modo de (inter)agir e representar, mas é também modo de identificar(se). Ela contribui para a formação de identidades sociais e pessoais particulares e para a identificação de pessoas e grupos sociais em textos. Assim, estilos relacionam-se a processos de identificação, pois, como pontuam Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63), o tipo de linguagem que uma categoria particular de pessoas usa expressa, de alguma forma, o modo como essas pessoas se identificam e como identificam os outros.

Fairclough (2003) esclarece que a identificação é um processo complexo que envolve a distinção entre aspectos da identidade pessoal e social. Com a perspectiva transformacional de constituição da sociedade, assunto melhor explicitado na próxima seção, entendemos que ação individual e estrutura social se constituem reciprocamente, e, nesse sentido, as pessoas não são totalmente livres ou constrangidas pela estrutura social, nem tampouco estão preposicionadas no modo como participam em eventos sociais e textos, mas são atores que atuam no mundo (RESENDE; RAMALHO, 2014). Por isso, conforme Fairclough (2003), a identificação não deve ser considerada como um processo puramente textual, ou discursivo, uma vez que também envolve aspectos não discursivos nesse processo. Sendo assim, é necessário considerar tanto as possibilidades e os constrangimentos sociais que constituem as identificações, quanto a agência individual reprodutora ou transformadora na constituição de autoidentidades (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2014).

Como o foco deste estudo está nos processos de reconfiguração identificacional de docentes em um contexto situado de formação, o conceito de identificação, embora não detalhadamente explorado em Fairclough (2001, 2003), oferece subsídios teóricos mais coerentes com a questão focalizada, uma vez que os movimentos de reconfiguração, nesse caso, relacionam-se mais a modos de identificação com o Projeto Mulheres Inspiradoras e sua autora, ou seja, constituem-se como uma condição material de experiência da vida social, e não se relacionam propriamente a identidades, assunto que retomo e detalho em seções posteriores do trabalho.

2.3 **Perspectivas ontológicas e epistemológicas da ADC**

A ADC concebe o funcionamento social da linguagem como limitado pelas estruturas sociais, em um processo ativo de produção que abre espaço para as transformações (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), conforme já expresso neste trabalho. Para operacionalizar essa complexa ontologia, que exige, por sua vez, uma epistemologia também

complexa, a ADC recorre a princípios desenvolvidos no Realismo Crítico (RC) (BHASKAR, 1989) da vida como um ‘sistema aberto’, no qual a linguagem (semiose), como um dos estratos da realidade, com seus ‘mecanismos’ operativos – ou ‘poder gerador’ (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), e poderes causais particulares, internaliza traços de outros estratos (RAMALHO, 2009).

Como filosofia de cunho emancipatório, o RC tem servido de base para uma reflexão teórica e metodológica de muitos cientistas sociais que buscam compreender as inter-relações entre indivíduos e sociedade (BARROS, 2015). Para Roy Bhaskar, principal expoente do RC, os objetos de conhecimento não são os fatos ou eventos atômicos (empirismo), nem fenômenos apreendidos por meio de construções mentais (idealismo), “mas estruturas reais que operam e agem no mundo independentemente do nosso conhecimento, da nossa experiência” (BHASKAR, 1989, p. 19).

Para o autor, fenômenos sociais são significativos e não devem ser medidos, mas sim, compreendidos, de modo que, pesquisas cujas bases ontológicas estejam fincadas no RC exigem uma visão interpretativa da parte do pesquisador. Ramalho (2009, p. 2) atesta, apoiada em Bhaskar e Callinicos, que as propriedades que tornam as sociedades possíveis objetos de conhecimento pressupõem ação humana e mutabilidade e, para que a ciência social possa existir, o mundo deve ser concebido como “estratificado – isto é, estruturado, diferenciado – e mutável”. Assim, os realistas críticos assumem uma “ontologia estratificada” do mundo social como sistema aberto, constituído por diferentes domínios (real, atual e empírico) e diferentes estratos que operam simultaneamente (físico, químico, biológico, econômico, semiótico, etc.), cada qual com suas estruturas distintas e mecanismos gerativos, capazes de causar efeitos complexos e imprevisíveis no mundo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; RAMALHO, 2009).

A constituição do mundo social expressa como um sistema aberto no qual um mesmo poder causal pode produzir diferentes resultados, pressupõe um movimento transformacional entre a ação humana e a estrutura social e o RC trabalha com um modelo *transformacional* de constituição da sociedade que difere dos modelos do “voluntarismo”, de “reificação”, e do “dialético” (RAMALHO, 2009). Para Bhaskar (1989), no primeiro, objetos sociais são resultado do comportamento intencional dos indivíduos; no segundo, objetos sociais são externos e exercem coerção sobre indivíduos; no terceiro, as sociedades criam indivíduos e estes, por sua vez, afetam as sociedades. Segundo o teórico, no primeiro modelo há ações, mas

não condições; no segundo, há condições, mas não ação; no terceiro, não é possível distinguir entre ações e condições (BHASKAR, 1989; RAMALHO, 2009, p. 5).

Ao propor um modelo que contemple a relação sociedade/pessoa, Bhaskar o denomina de *Modelo Transformacional da Atividade Social*. Para ele, é importante destacar que a reprodução ou transformação da sociedade “embora na maioria dos casos seja conscientemente alcançada, é, não obstante, uma realização competente de sujeitos ativos, e não uma consequência mecânica de condições antecedentes” (BHASKAR, 1989, p. 36).

Figura 1: Concepção transformacional de constituição da sociedade



Fonte: RAMALHO; RESENDE (2011, p. 39 com base em BHASKAR, 1989).

Conforme indica o movimento descendente da seta na figura 1, por um lado, a ação humana é dependente de regras e recursos disponíveis na estrutura social, mas ao mesmo tempo em que essa estrutura, na qualidade de *meio*, é facilitadora, por *permitir* a ação, ela também é *constrangedora*, uma vez que, de certa forma, “regula” condutas. O movimento ascendente da seta, por seu turno, indica que o uso de regras e recursos de estruturas sociais por atores sociais pode resultar em *reprodução* ou *transformação* dessa estrutura como *resultado*. Desse modo, *ação* e *estrutura* constituem-se transformacional e reciprocamente, de modo que uma não pode ser reduzida à / ou separada da outra (RAMALHO, 2009).

Nesse modelo, “a sociedade fornece as condições necessárias para a ação intencional, e a ação intencional é uma condição necessária para a sociedade” (BHASKAR, 1989, p. 36). Assim, conforme explica Barros (2015), indivíduos devem produzir produtos sociais e realizar as condições de sua produção, reproduzindo ou transformando as estruturas que governam sua atividade de produção. Como estruturas sociais são produtos sociais, elas também são possíveis objetos de transformação, sendo, portanto, relativamente duradouras (BARROS, 2015, p. 41).

Com base nessa concepção, a sociedade é um conjunto articulado de tendências e poderes que, diferentemente dos objetos naturais, existem somente na medida em que estão sendo exercidos, conforme a atividade intencional dos seres humanos (BHASKAR, 1989, 2012;

BARROS, 2015). Essa teorização crítica concebe as estruturas sociais como anteriores às configurações de ação, de modo que as estruturas possibilitam a ação com recursos, mas elas também constroem a ação; e ações, por sua vez, são possíveis graças às estruturas, mas podem também, ao longo do tempo, transformar configurações estruturais (RESENDE; SILVA, 2015, p. 4).

A tarefa das pesquisas sociais, assim, é partir dos domínios do *atual* e do *empírico*, para investigar mecanismos causais que operam no nível *real*, gerando efeitos particulares na sociedade. Todos esses princípios ontológicos e epistemológicos do RC operam em direção ao significado do processo social, entendido pela ADC como a interação entre os três níveis da realidade social: estruturas sociais, práticas e eventos (FAIRCLOUGH, 2003). E o foco nas práticas sociais que a ADC propõe permite olhar simultaneamente para as potencialidades da estrutura e para a individualidade dos eventos, considerando a relação transformacional entre estrutura e ação social, e, em função disso, a relativa liberdade dos atores sociais para estabelecer relações inovadoras nas interações, num exercício de criatividade capaz de mudar práticas estabelecidas, apesar das restrições sociais definidas pelos poderes causais de estruturas e práticas sociais (RESENDE; SILVA, 2015).

2.4 Poder e ideologia nos estudos críticos do discurso

Como argumentei na introdução, este estudo não parte do movimento de identificação de um “problema” no mundo social ligado à atividade humana ou à reflexividade, como se caracterizam, em geral, as pesquisas em ADC. Ele parte de meu interesse em “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” e cultivar relações de cuidado consigo e com o outro (VIEIRA; DIAS, 2016, p.60). Nesse sentido, meu esforço investigativo está concentrado não apenas nas elites e nas estratégias que estas põem em funcionamento para a manutenção da desigualdade, mas também – e sobretudo – nas estratégias de resistência observadas no interior das relações de poder e dominação (PEDRO, 1997).

Para Thompson²¹ (2011, p. 78), as formas simbólicas e o sentido “são constitutivos da realidade social (grifos do autor) e estão ativamente envolvidos tanto em manter quanto em criar novas relações entre grupos e pessoas”, o que evidencia também seu potencial

²¹ Na última seção do capítulo analítico apresento dois modos de operação da ideologia, propostos pelo autor, e as respectivas estratégias de construção simbólica a eles ligadas. Para acesso à descrição completa dos cinco modos de operação propostos pelo autor para análise da ideologia, conferir Thompson (2011, p. 76).

transformador. Segundo o autor, toda forma simbólica que sirva para instaurar, manter ou sustentar relações assimétricas de poder, seja de que natureza for, é ideológica. Por outro lado, se uma forma simbólica for contrária à sustentação de uma assimetria, será um modo de resistência, pois é previsível que formas simbólicas não se limitem a sustentar relações de poder.

Nesse sentido, é de se esperar que em relações de dominação e lutas pelo poder haja resistência e essa perspectiva, por sua vez, está relacionada ao conceito polifônico de várias vozes em articulação e confronto na interação que é fundamental para a abordagem de língua como *espaço de luta hegemônica* (FAIRCLOUGH, 2001) que tanto interessa à ADC, pois permite a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que implicam a seleção por parte dos sujeitos de determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, por exemplo, para articulá-las de determinadas maneiras, e com fins específicos, num conjunto de possibilidades²² (RESENDE; RAMALHO, 2014).

Fairclough (2001, p. 67) assevera, apoiado no pensamento de Foucault, que analisar discursos corresponde a “especificar sócio historicamente as formações discursivas interdependentes, os sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições”. Para o autor, as práticas discursivas são “investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121). Nessa direção, Wodak e Meyer (2009, p. 10) sustentam que, do ponto de vista da ADC, a linguagem “ganha poder pelo uso que as pessoas fazem dela [...] o poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, modificar sua distribuição no curto e no longo prazo”, ou, por outro lado, contribuir para sua manutenção.

Para Foucault, “o poder nas sociedades modernas é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas” (FOUCAULT, 1987 p. 22) e as instituições utilizam técnicas de natureza discursiva que dispensam o uso da força para “adestrar” e “fabricar” indivíduos ajustados às necessidades de poder (FOUCAULT, 1987). No sistema educacional, tais técnicas podem se materializar de formas diversas e em diferentes instâncias, e esses processos de controle social devem ser evidenciados no interior dos eventos concretos, em prol da mudança social. Nesse sentido, Fairclough defende uma modalidade de educação linguística que desenvolva a “consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas

²² Nesse sentido, RESENDE; RAMALHO (2014, p. 18) salientam a importância do conhecimento sobre a gramática da língua por parte do analista do discurso a fim de compreender como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e as pessoas.

possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

Para Fairclough (2001, p. 16), as hegemonias em organizações e instituições específicas, e no nível da sociedade “são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso”. Hegemonia aqui também entendida em termos de dominação, que se baseia nas alianças, na incorporação de grupos subordinados e na geração do consenso. Em razão da dialética entre discurso e sociedade, a hegemonia e a luta hegemônica influenciam o momento discursivo das práticas, assim como são conformadas no/pelo discurso, uma vez que elas dependem, em termos simbólicos, da universalização de discursos que as tornem naturais e socialmente legitimadas (RESENDE; RAMALHO, 2014).

Giroux (1997, p. 36) argumenta que “como ferramenta pedagógica, a ideologia torna-se útil para a compreensão não apenas de como as escolas sustentam e produzem significados, mas também de como os indivíduos e grupos produzem, negociam, modificam ou resistem a eles”. Desse modo, a ideologia “marca as práticas discursivas das sociedades cujas relações de dominação são estruturadas por sujeitos sociais capazes de agir e transcender as próprias ideologias” e está, como sustentado, tanto nas estruturas quanto nos eventos, a operar de forma a reproduzi-los ou transformá-los (DIAS, 2015, p. 43). E como disciplina que parte dos estudos de abordagem crítica dentro das ciências sociais para focalizar práticas discursivas relacionadas a poder e luta pelo poder nas sociedades contemporâneas, a ADC estabelece diálogos produtivos com as teorias sociais críticas sobre o assunto.

2.5 Identidade, processos de globalização e decolonialidade

As perspectivas teóricas sobre identidade que embasam as discussões empreendidas neste estudo baseiam-se principalmente nas contribuições dos Estudos Culturais, em diálogo com a ADC, e estabelecem também diálogos produtivos com a abordagem decolonial, em razão do contexto por mim focalizado: uma formação ofertada para a ampliação de um projeto que rompe sob muitos aspectos com o conceito tradicional de cultura dominante ao despertar nos sujeitos o desejo de olhar mais a fundo as culturas dos “excluídos”, “lançando luz e dando visibilidade a vozes e discursos contra-hegemônicos e às histórias culturais dos sujeitos participantes da comunidade escolar, questionando a lógica da colonização do discurso educacional tradicional (DIAS, 2017, no prelo).

Para a ADC, discursos são inculcados em identidades, e esse embate discursivo se inscreve em contextos de relações de poder específicas. Essa perspectiva incluiu a possibilidade

de posicionamentos contrários a discursos hegemônicos e prevê reposicionamentos das identidades sociais e uma visão de poder como não monolítico, na qual há espaço para as transformações sociais. Cada pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes (CAMERON, 1992). Hall (2015, p. 14) argumenta que a identidade plenamente unificada, completa, segura, coerente, é uma fantasia, e, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconfortante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente.

Moita Lopes advoga que a escolha de nossas múltiplas identidades é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais (inter)agimos, embora possamos resistir a essas práticas (MOITA LOPES, 2002). Para Castells (1999, p. 9), não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída, a questão principal é saber como, a partir de quê, por quem e para que isso acontece.

Tal visão situa as práticas de ensino em sala de aula, e de formação de professores, em foco neste trabalho, como espaços de construção de significados, nos quais os participantes se envolvem e envolvem os outros no discurso, de acordo com as posições que ocupam na interação; um espaço em que se defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela instituição e pela história (MOITA LOPES, 2002). Para Moita Lopes (2002, p. 34), a construção da identidade social é vista como dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: “os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso”. Por isso, o autor chama a atenção para a importância de focalizar os significados que os participantes constroem quando em interação, e os meios usados por eles para (inter)agir no mundo através do discurso, de modo a ter acesso a como os participantes veem o mundo, o outro e a si mesmos no mundo (MOITA LOPES, 2002). Assim, nossas identidades sociais são construídas²³ por meio de nossas práticas discursivas com o outro (MOITA LOPES, 2002).

Nessa perspectiva, Woodward (2000) complementa que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença e que essa marcação ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por formas de *exclusão social*” (WOODWARD, 2000, p. 39). Assim, atesta a autora, a identidade não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença, e as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para se compreender as identidades.

²³ Fairclough (2003, p. 17) coaduna com uma versão moderada do socioconstrutivismo. Para o autor, nós podemos construir textualmente (representar, imaginar, etc.) o mundo social, porém, os efeitos de nossas representações dependem de vários fatores contextuais, incluindo a realidade social já existente.

Silva (2000) argumenta que identidade e diferença são ativamente produzidas no contexto de relações sociais e culturais, criadas por meio de atos de linguagem, resultantes de um processo de construção e representação simbólica e discursiva. Nos termos do autor, a identidade, tal como a diferença, é uma relação social, e sua definição (ou imposição) – discursiva e linguística – está também sujeita a relações de poder. Não há convívio harmonioso entre elas, há disputa, e essa disputa envolve disputas mais amplas por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. “A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais” (SILVA, 2000, p. 81).

Como este estudo se volta para um contexto específico no âmbito educacional, é preciso considerar as contribuições para as teorias do currículo que a perspectiva multiculturalista e os estudos pós-estruturalistas trazem, principalmente pela ampliação da centralidade dada à linguagem e à significação – algo cultural e socialmente produzido e cujos processos de significação são indeterminados, instáveis e dependentes das relações de poder –, e pelo alcance do conceito de diferença (SILVA, 2015). Para Silva, como campos de significação, o conhecimento e o currículo são caracterizados também por sua indeterminação e conexão com relações de poder (SILVA, 2015, p. 123). Em função disso, o autor argumenta em favor de estratégias pedagógicas e curriculares de abordagem desses conceitos centradas na discussão da identidade e da diferença como processos discursivos e linguísticos de produção.

É preciso também relacionar essas discussões a esse contexto mais amplo de transformações que caracteriza as sociedades no mundo contemporâneo, uma vez que as mudanças sociais, econômicas e culturais em escala global, resultantes de avanços tecnológicos e de reconfigurações dos conceitos de tempo e espaço, têm provocado alterações nos mundos internos dos indivíduos (ideológicas, identitárias, emocionais, discursivas) e têm promovido, por sua vez, a chamada “descentralização das identidades modernas” (HALL, 2015).

Para Giddens, a globalização distancia-se da ideia sociológica clássica da sociedade como um sistema bem delimitado e se aproxima de uma perspectiva centrada na forma “como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço” (HALL, 2015, p. 39), e essas novas características temporais e espaciais figuram entre os aspectos mais importantes da globalização a terem efeito sobre as identidades culturais (HALL, 2015). Giddens (2002) argumenta que “o mundo moderno é um ‘mundo em disparada’: não só o *ritmo* da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a *amplitude* e a *profundidade* com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamentos preexistentes são maiores” (GIDDENS, 2002, p. 22).

Giddens aponta três elementos ou conjuntos de elementos que podem ajudar a explicar o caráter peculiarmente dinâmico da vida social moderna: a *separação de tempo e espaço*, os *mecanismos de desencaixe* e a chamada *reflexividade institucional* (GIDDENS, 2002). Esse processo de esvaziamento do tempo e do espaço que caracteriza a modernidade, segundo Giddens, é essencial para os *mecanismos de desencaixe*. Para o autor, esse desencaixe está relacionado ao deslocamento “das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 2002, p. 29).

Já os sistemas especializados, em conjunto, *sistemas abstratos*, segundo o autor, estão na alta modernidade envolvidos centralmente não apenas na ordem institucional contemporânea, mas também na formação e continuidade do eu (GIDDENS, 2002, p. 37), e ligam-se fundamentalmente à noção de confiança, relacionada, segundo o autor, a um senso precoce de segurança ontológica (DIAS, 2015, p. 34). A confiança nos mecanismos de desencaixe, entretanto, não se limita aos leigos, uma vez que nenhum especialista consegue dar conta de abarcar todos os aspectos da vida social moderna condicionada pelos sistemas abstratos: “Todos os que vivem nas condições da modernidade são afetados por inúmeros sistemas abstratos, e podem na melhor das hipóteses processar apenas um conhecimento superficial de suas técnicas” (GIDDENS, 2002, p. 28).

As transformações das relações de tempo-espaço em conjunto com mecanismos de desencaixe, por sua vez, subvertem a ordem social tradicional e afastam a vida social das práticas e preceitos preestabelecidos, o que traz à pauta a chamada *reflexividade*. Segundo Giddens, a reflexividade, diferente do monitoramento reflexivo da ação que é intrínseco a toda atividade humana, se refere “à suscetibilidade da maioria dos aspectos da atividade social, e das relações materiais com a natureza, à revisão interna à luz de novo conhecimento ou informação” (GIDDENS, 2002, p. 26). Para o autor:

Dada a extrema reflexividade da modernidade tardia, o futuro não consiste exatamente na expectativa de eventos ainda por vir. Os “futuros” são reflexivamente organizados no presente em termos do fluxo crônico do conhecimento nos ambientes sobre os quais tal conhecimento foi desenvolvido – o mesmíssimo processo que, de maneira aparentemente paradoxal, frequentemente confunde as expectativas que o conhecimento gera. A popularidade da futurologia no sistema da alta modernidade não é uma preocupação excêntrica, equivalente contemporâneo da leitura da sorte de antigamente. Ela assinala um reconhecimento de que a consideração de possibilidades contrafactuais é intrínseca à reflexividade no contexto da estimativa e avaliação do risco (GIDDENS, 2002, p. 33).

A noção de risco com relação à vida moderna está ligada a esse constante processo de trazer o futuro ao presente, numa contínua construção reflexiva do eu e do conhecimento que é sempre acompanhada da dúvida e da incerteza quanto à sua concretização. Para o autor, estamos todos conscientes em maior ou menor medida da constituição reflexiva da atividade social moderna e das implicações disso em nossas vidas: “cada um de nós não apenas ‘tem’, mas *vive* uma biografia reflexivamente organizada em termos do fluxo de informações sociais e psicológicas sobre possíveis modos de vida” (GIDDENS, 2002, p. 20).

O autor sustenta que, diante do riscos humanamente criados e de múltiplas ‘escolhas’ de estilos de vida a adotar, isto é, de “práticas que dão forma a uma narrativa particular da autoidentidade”, o indivíduo acaba sendo guiado por suas próprias construções reflexivas, influenciadas, em grande medida, por discursos especialistas e pela reflexividade institucional. Nesse sentido, a infiltração do conhecimento especializado no mundo social tem influenciado as autoidentidades e parte do sentido de continuidade e ordem nos eventos vem da confiança nesses discursos peritos (GIDDENS, 2002, p. 104).

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), a reflexividade é um aspecto inerente a todas as práticas²⁴ e é alcançada por meio da luta social, uma vez que o saber sobre as práticas cria posições dentro da própria prática ou fora dela. Além disso, segundo os autores, a reflexividade de uma prática determina que todas as práticas tenham uma faceta discursiva irreduzível, tanto pelo fato de todas elas envolverem a linguagem, em alguma medida, mas também porque “as construções discursivas das práticas são em si mesmas parte das práticas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 26; DIAS, 2015, p. 28).

Entretanto, Santos (2002) pontua que a maioria da população mundial vem sofrendo as consequências de uma modernidade nada reflexiva, na qual as novas relações sociopolíticas no âmbito do sistema econômico mundial, centralizado nas empresas multinacionais, gera uma maioria excluída dos processos de produção. Para o autor, “[...] ao contrário do que o termo globalização superficialmente conota, estamos perante processos de mudanças altamente contraditórios e desiguais, variáveis na sua intensidade e até na sua direção [...]” (SANTOS, 2002, p. 11).

O autor argumenta que a globalização é uma *identidade* que se expande no mundo e que adquire, nesse movimento de expansão, a prerrogativa de nomear como locais entidades ou realidades rivais. Nessa perspectiva, a realidade particular e local não tem status de alternativa

²⁴ Conferir seção 2.2 deste trabalho.

crível de uma realidade global, universal. O global e universal são hegemônicos e o particular e o local não contam, são invisíveis, descartáveis, desprezíveis (SANTOS, 2008).

Para o autor, não há receitas para esse mundo; não é possível hoje uma epistemologia geral, uma teoria geral, pois a diversidade do mundo é inesgotável e não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade. Entretanto, segundo ele, devemos buscar credibilidade, ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir daqui. Como ele argumenta, a razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes; e a Sociologia das Emergências produz experiências possíveis que não estão (não se fazem presentes) porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência (SANTOS, 2008, p. 38).

E se a teoria geral não é possível, a proposta do autor é um processo intercultural e intersocial no qual saberes sejam traduzidos em outros saberes, práticas e sujeitos possam ser traduzidos de uns aos outros, de modo a se buscar inteligibilidade com respeito à diversidade, sem ‘canibalização’ ou homogeneização. Santos (2008) propõe uma discussão sobre emancipação humana e social, com o fortalecimento dos movimentos populares no enfrentamento das diferentes formas de opressão. Para o autor, devemos ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo; cuidar do futuro de nossas sociedades quase como se fosse o nosso futuro pessoal (SANTOS, 2008, p. 26). Em suas palavras:

[...] esse é o princípio fundamental da epistemologia que lhes proponho e que chamo de Epistemologia do Sul, que se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos. Portanto, é preciso tentar uma maneira nova de relacionar conhecimentos; é por isso que lhes proponho o procedimento de tradução. [...] Esse procedimento de tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, concebido no Norte e imposto ao restante do mundo, onde estão três quartos das pessoas. É um processo distinto, e por isso o chamo de Epistemologia do Sul, que tem consequências políticas e naturalmente teóricas para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana (SANTOS, 2008, p. 41).

A crítica expressa na passagem acima é um convite para um movimento relacionado a conceitos contemporâneos como o “des-pensar” (SANTOS, 2010), “desnaturalizar o pensamento” (MIGNOLO, 2006) e “descolonizar o saber, o conhecimento e o poder” (GROSFUGUEL 2016; SANTOS, 2010), entre outros, que questionam as formas de colonialismo ainda vigentes e problematizam a lógica da colonialidade (FABRÍCIO, 2017) que

opera em três níveis, segundo Mignolo (2006, p. 16): colonialidade do poder, colonialidade do saber, e colonialidade do ser.

Para Grosfoguel (2016, p. 25), o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, mas também tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo; e a inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta, segundo o autor:

Tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Segundo Santos, a dificuldade em imaginar uma alternativa ao colonialismo reside no fato de que o colonialismo interno não é somente uma política de estado, mas uma gramática social muito vasta que atravessa a sociabilidade, os espaços público e privado, a cultura, as mentalidades e subjetividades; se constituindo assim como um modo de viver e conviver, muitas vezes, compartilhado entre os que dele se beneficiam e os que sofrem suas consequências (SANTOS, 2010, p.14-15).

A partir do exercício de “des-pensar para poder pensar” sugerido por Santos (2010) e num movimento que se assemelha à proposição de Grosfoguel (2016) de transformar a universidade em “pluri-versidade decolonial”, cujos processos de produção de conhecimento devem estar a serviço de um mundo para além do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 46), Vieira e Dias (2016) propõem reflexões – com base no diálogo transdisciplinar entre a ADC e teorias universalistas – para a busca de bases teóricas e metodológicas mais integrativas e “fundadas em uma ética sensível ao cuidado, nos termos do ecofeminismo de Warren, em que se considere o potencial da autoestruturação do ser como caminho para a emancipação humana coletiva” (BHASKAR, 2012).

Com base em princípios da ADC, as autoras propõem reflexões sobre limites, alcances e possibilidades dos estudos críticos do discurso e dos desdobramentos científicos do Realismo Crítico (BHASKAR, 2012) para abordar a questão do mal-estar social e individual nos tempos-espacos atuais de exploração capitalista. Em síntese, as autoras passam por princípios da Meta-realidade e da autoestruturação do ser, dentro da compreensão de discurso como prática social,

e estabelecem um paralelo com contribuições teóricas – como a da Antroposofia (STEINER, 2011), por exemplo, e sua visão holística da vida e dos problemas sociais – para focalizarem as questões identitárias nos estudos críticos do discurso. As autoras argumentam que:

Se, com Castells [...] entendemos que a identificação é, parcialmente, um “processo de construção de significado, baseado em atributos culturais inter-relacionados que prevalecem sobre outras fontes de significado”, 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).

Nesse exercício, as autoras relacionam as considerações de Steiner (2011) sobre a parcela da existência humana que está além da realidade sensível do mundo concreto e palpável ao conceito de metarrealidade de Bhaskar (2012, p. 175) que contempla a “ideia da transcendência, isto é, a ideia de um nível além ou atrás ou entre a realidade”. Segundo Vieira e Dias, Steiner (2011) trata da trimembração do ser humano em seu pensar, sentir e querer, quando relaciona o ser e a natureza, já que “o ser humano torna a natureza exterior presente e desenvolve sentimentos sobre ela, atuando por meio de sua vontade” (VIEIRA; DIAS, 2016, p. 61).

Para a Antroposofia, a maneira como os seres humanos, em geral, se relacionam com a realidade e com seu pensar, no âmbito dessa mesma realidade, é um processo marcado por representações, muitas vezes, ilusórias e superficiais das coisas. Nesse sentido, essa ciência universal e espiritual intenta provocar mudanças na relação entre o ser humano e o seu pensar, com seu sentir e seu querer, como também no modo como essa trimembração encontra “ecos de resistência” e de consciência na sua realidade interior e exterior (VIEIRA; DIAS, 2016, p. 61). Como elas afirmam:

Possibilitar a penetração do ser nesses aspectos da realidade é o caminho que Steiner propõe para superar a própria dualidade ‘dentro’ e ‘fora’, de modo que seja possível, ao ser humano não apenas levar o seu ‘eu’ pelo mundo que o cerca, deixando de ‘fora’ o mundo e a sua natureza. É somente quando o ser vivencia, nos âmbitos do ‘sentir’ e do ‘querer’ essa aparência da natureza, representada por meio de imagens mentais, que se torna possível desenvolver, em sua interioridade, seu sentimento de existir e de pertencer a esse mundo. (VIEIRA; DIAS, 2016, p. 60).

As autoras apontam convergências entre os pensamentos de Steiner (2011) e Bhaskar (2012) sobre emancipação. Para Steiner (2011), a liberdade do ser humano está ligada à plena autogestão dos processos sociais, incluindo a educação e “todo educador deve dedicar ao ensino

apenas o tempo que ainda lhe permita ser um administrador em seu campo de atuação” (VIEIRA; DIAS, 2016, p. 62). Para Bhaskar (2012), não há contradição entre espiritualidade e mudança social, e a educação tem um compromisso com a transformação das estruturas sociais e a emancipação, que vem sempre de dentro, segundo Bhaskar (2012), pois “a autorrealização individual é o único caminho para a autorrealização universal” (VIEIRA; DIAS, 2016, p. 62). Como advogam as autoras, com base no autor, a ‘falsa’ separatividade, fragmentação, alienação da totalidade universal desune as pessoas, as desconecta das totalidades integradas e nessa dinâmica de ‘falsa’ separação, de ‘dualidade’, o ser humano, a partir de uma falsa impressão de superioridade em relação às demais formas de vida, concebe o meio ambiente natural, não como sua própria natureza, mas como algo ‘fora’ de si mesmo, e naturaliza práticas de competitividade, concorrência, agressividade, violência e exclusão que o alienam cada vez mais de si mesmo e contribuem para a produção de mais e mais sofrimento.

3 SITUANDO A CONJUNTURA DE PESQUISA

Chouliaraki e Fairclough (1999) definem o termo *conjuntura* como “um conjunto relativamente durável de pessoas, materiais, tecnologias e, assim sendo, práticas [...] ao redor de projetos sociais específicos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 22). Nesse sentido, é possível considerar o contexto de criação do Projeto Mulheres Inspiradoras até a etapa de ampliação pela qual ele passa em termos de sua conjuntura, ou seja, considerando o conjunto de (redes de) práticas que se organiza em torno da tarefa de ampliar a área de abrangência de um projeto com alto potencial de transformação, a fim de levar a metodologia nele desenvolvida para um número maior de estudantes, professores e comunidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF).

Este capítulo busca oferecer um panorama dessa conjuntura, relacionando o contexto de criação do Projeto à complexa rede de práticas criada em torno de seu Programa de Ampliação. Na primeira seção, situo as perspectivas teóricas sobre ensino e formação docente às quais este estudo se filia, em sua relação com a prática particular de formação focalizada, e a partir da perspectiva decolonial que ela apresenta. Na segunda seção, apresento a análise da itinerância pessoal/profissional da autora até a concepção do Projeto Mulheres Inspiradoras, pois entendo que essa itinerância e os processos de autorreflexão nos quais a autora mergulhou nesse percurso foram determinantes para a emancipação que a levou à construção do Projeto, construção essa, trazida na terceira seção. Na quarta seção, falo sobre o Convênio de Cooperação Técnica que cria o Programa de Ampliação da área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, seus parceiros e atribuições; na quinta, apresento uma abordagem de análise do documento que firma o Convênio a partir do conceito de “governança de parcerias” (FAIRCLOUGH, 2005). Por último, na sexta seção, contextualizo a etapa de seleção das escolas e professores participantes.

3.1 Práticas de formação docente e ensino: pensando a decolonialidade

Este estudo se volta para a compreensão de um fenômeno social situado no campo educacional, relacionado a um contexto de formação docente em serviço para a ação de ampliação de um projeto pedagógico construído por uma professora de LP com mais de 20 anos de exercício, numa escola pública da Ceilândia/DF. A proposta, baseada em alguns dos princípios da pedagogia crítica, permite a professores e alunos lançar luz e dar visibilidade às vozes e discursos dos “excluídos” da sociedade. Além disso, sua concepção e forma de execução questionam o modo como a cultura dominante e a lógica binária colonial ainda

persistem nos currículos e nas práticas escolares, e propõem uma postura reflexiva e crítica que reposicione os professores como intelectuais transformadores e as/os estudantes como protagonistas do processo de aprender nesse contexto.

Giroux (1997, p. 196) defende que as instituições de formação de professores precisam ser reconcebidas como esferas públicas, pois, na forma como existem atualmente, são prejudicialmente desprovidas de consciência social. Em função disso, o autor argumenta que é preciso desenvolver programas de formação inicial nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia. O autor destaca o papel que programas e instituições de formação de professores poderiam desempenhar na ampliação do discurso democrático, e chama a atenção para a necessidade de redefinição da natureza desses programas e dos objetivos que os orientam, de modo a contribuir para a formação intelectual desses profissionais e sua atuação crítica e engajada.

Nesse contexto, as pesquisas críticas têm apontado cada vez mais para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, a partir do entendimento de que em sua trajetória, professoras e professores constroem e reconstróem seus conhecimentos de acordo com as imposições do dia-a-dia de trabalho e com base em suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (TARDIF, 2014), o que desloca o debate de uma visão excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma visão mais centrada no terreno profissional (NÓVOA, 1997).

Numa perspectiva histórica, as discussões sobre formação docente surgiram em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, e entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência, está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de saberes que garantisse a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (TARDIF, 2014). Kleiman (2001) destaca a importância da linha de pesquisa sobre formação docente pelas contribuições que as investigações podem trazer não apenas para as práticas de formação inicial e continuada, como também para o fortalecimento dos professores, em função do contexto macrossocial pouco favorável à sua autoimagem.

Para Nóvoa, a formação deve contribuir para uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores condições para o desenvolvimento de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação, para o autor, implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos pessoais,

para a construção de uma identidade, que é também, mas não unicamente, profissional. Como afirma o autor, “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Assim, advoga ele, é necessário (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1997, p. 28).

Nóvoa (1998, p. 35-36) argumenta que a literatura pedagógica atual já situa os professores como investigadores, como profissionais reflexivos, como experimentadores e construtores do currículo, e, embora haja diferenças nas diversas perspectivas pedagógicas relacionadas ao fazer docente, é possível identificar linhas de consenso, delineadas em torno da valorização das dimensões teóricas e intelectuais do trabalho docente; da certeza de que o professorado não pode continuar submetido a controles técnicos e burocráticos e tem de gozar de uma efetiva autonomia profissional; e da vontade de construir o saber de referência da profissão docente a partir de uma reflexão dos próprios professores sobre as suas práticas²⁵.

O conceito de reflexão adotado por mim neste estudo parte das proposições de Grimmet e Erickson (1988), trazidas em Romero (2004). Segundo Romero (2004), os autores consideram que a reflexão é um processo de reorganização ou reconstrução de experiências que possibilita novas compreensões de uma dada situação de ação. Baseio-me ainda nas contribuições de Schulman (1987), também trazidas em Romero (2004), que definem a reflexão como “a revisão, reconstrução, reação e análise crítica feitas pelo próprio professor a respeito de seu desempenho na sala de aula, com explicações baseadas em evidências” (ROMERO, 2004, p. 136), pois entendo que essas perspectivas teóricas permitem relacionar produtivamente os processos reflexivos à produção dos saberes docentes.

Para Tardif (2014), o saber docente é plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais que não são em sua totalidade produzidos pelos professores, pois muitos deles provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita, e se relacionam às histórias de vida, identidades pessoais, relações sociais, institucionais, etc. Segundo o autor, quando esses saberes são mobilizados nos processos reflexivos e nas interações diárias em sala de aula, não é possível identificar sua origem, mas eles sempre convergem para a realização da intenção educativa do momento.

²⁵ Embora o objetivo nesta seção não seja uma revisão histórica e normativa sobre o panorama da formação docente no Brasil, é importante destacar alguns documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001), a qual traz em seu bojo orientações para o trabalho com formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva.

Em suas pesquisas sobre a educação, Tardif (2014, p. 111) aponta o *saber experiencial* como aquele que os professores acreditam constituir os fundamentos de sua competência profissional. Em linhas gerais, o autor define esse saber como um saber ligado às funções dos professores, através das quais ele é mobilizado e modelado; como um saber prático, adequado às necessidades, funções e problemas peculiares do ofício; como um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações com os demais atores sociais do contexto educacional; como um saber sincrético e plural, que repousa sobre uma variedade de conhecimentos e de um saber-fazer mobilizado e utilizado de acordo com o contexto; como um saber aberto, poroso, permeável, que integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do percurso e um saber fazer que se remodela em função das diferentes situações de trabalho; como um saber existencial, ligado, não apenas à experiência profissional, mas à história de vida desse profissional, incorporado à sua vivência, à sua identidade, a seus modos de ser e (inter)agir; como um saber temporal, evolutivo e dinâmico, que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional; e como um saber, enfim, social, construído pelos atores em interação com os outros, com diversas fontes sociais de conhecimentos, competências (TARDIF, 2014, p. 110-11).

No levantamento das características desse saber, o autor esboça, segundo diz, uma “epistemologia da prática docente” que se contrapõe aos modelos hegemônicos do conhecimento inspirados na técnica, na ciência passiva e nas formas dominantes de trabalho material. Para o autor, essa epistemologia deve corresponder a um trabalho que tenha como objeto o ser humano e cujo processo de realização seja “fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites” (TARDIF, 2014, p. 111).

Muitos teóricos da área dos estudos críticos do discurso têm desenvolvido trabalhos que se voltam para os contextos de ensino e aprendizagem na tentativa de interpretá-los à luz de suas teorias. A obra *An Introduction Discourse Analysis in Education* (ROGERS, 2011) destaca o atual esforço investigativo de pesquisadores para combinar análises sistemáticas dos modos de linguagem e outros modos de significação, fundamentos etnográficos e teoria social, com o objetivo de desenvolver estudos no campo da educação que sejam também investigações sobre a vida contemporânea (o modo como nos envolvemos uns com os outros, aprendemos em grupo, construímos identidades, oprimimos e resistimos à opressão).

Nessa direção, a Conscientização Linguística Crítica (CLC) (CLARK, et al., s.d.), reconhecida por muitos estudiosos como faceta reflexiva da ADC, se apresenta como uma abordagem “estritamente ligada ao desenvolvimento das capacidades práticas de linguagem dos

aprendizes”. Os autores argumentam que a visão geral da linguagem e de seus usos deveria ser levada em consideração nos processos formais de construção do conhecimento e na escolarização para o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades para mudá-lo. Para a CLC, no processo de escolarização, é preciso abrir espaço para atividades que questionem a aparente neutralidade e transparência dos textos e das redes de práticas que constituem a prática escolar. E em relação aos usos da linguagem em práticas discursivas, é preciso, segundo os autores, situá-los em uma dada “ordem sociolinguística”, ou seja, como uma ordem criada socialmente, por isso, passível de mudanças.

Para Moita Lopes (1996), esse panorama relacionado à formação de professores implica uma questão de natureza epistemológica sobre o conhecimento como *processo*. E nessa visão, segundo o autor, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, do conhecimento pronto e acabado para ser o espaço de construção de conhecimentos sobre a sala de aula e o processo de ensinar e aprender. E isso, por oportunizar ao professor a possibilidade de mobilização e (re)modelamento de saberes experienciais, tem também um caráter emancipatório que pode concorrer para a definição dos professores como intelectuais (GIROUX, 1997).

O isolamento dos professores nas escolas mina as possibilidades de construir os discursos da resistência, da mudança, da emancipação. É fragmentando subjetividades que a ideologia dominante atua, e a linguagem da crítica precisa ir de encontro a esse processo ideológico de *fragmentação* (THOMPSON, 2011)²⁶. A divisão em dois mundos, como o teórico e o prático, a universidade e a pesquisa de um lado, e o professor e sua práxis de outro, contribui para validar a lógica da colonização do discurso educacional tradicional e separar o que é inseparável quando o que se pretende é o trabalho pedagógico crítico e comprometido com a mudança social (DIAS, 2017, no prelo).

Vistas a partir desse panorama, as práticas de formação de professores podem redirecionar suas ações para a produção de conhecimentos que transcendam a lógica do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016) e permitam aos professores, como intelectuais, refletir sobre as possibilidades e o sentido de agência necessários para a construção de um paradigma curricular que reconheça a singularidade e as necessidades individuais como parte de uma realidade social específica (GIROUX, 1997) e como forma real de emancipação social.

²⁶ Cf. última seção do capítulo analítico, de análise das identidades.

3.2 A autora do Projeto Mulheres Inspiradoras: emancipação e agência²⁷

A minha mãe foi a minha grande heroína. É a sua voz que vejo reverberar quando percebo-me dizendo aos meus alunos da importância de sermos alguém a partir daquilo que a educação formal pode fazer conosco. Apesar de ter estudado tão pouco ela era um ser humano com discernimento sobre o diferencial que a educação, a escolaridade e a leitura trazem para a vida da gente... (G. Carta de uma professora leitora, 2009)²⁸.

A autora do Projeto Mulheres Inspiradoras²⁹ decidiu ser professora aos oito anos de idade, quando experimentou pela primeira vez na escola a sensação de ser percebida e inserida no processo de aprendizagem por sua professora na segunda série. O gesto daquela profissional de literalmente colocá-la no colo, ensiná-la a ler e escrever e incluí-la nas atividades de sala e nos eventos da escola foi tão transformador para ela, que a pequena menina, já bastante machucada pelos processos de exclusão, racismo e violência legitimados na/pela escola, viu no ofício de ensinar uma força poderosa à qual desejou ter acesso para fazer por outras crianças o que sua professora fizera por ela.

A valorização da educação como instrumento de transformação também veio de casa. Desde muito cedo, ela ouvia de seus pais que a única forma de mudar a realidade difícil em que viviam seria com os estudos. A mãe, trabalhadora doméstica, negra e filha de agricultores, só conseguiu aprender a ler e escrever depois de adulta. O pai, branco, nordestino e filho de fazendeiros, apesar da vida mais abastada, lamentava nunca ter conseguido sair da condição de analfabeto.

A despeito das inúmeras dificuldades impostas pelas condições materiais precárias, a infância da menina na Região Administrativa de Ceilândia – DF foi embalada pelo sabor das bolachas vendidas pelo pai, pelas chegadas sempre festivas dos carros-pipa, a rasgarem as ruas vermelhas do bairro, e pelas inúmeras brincadeiras infantis e coloridas histórias de assombração, de vida e de religiosidade que a mãe carinhosamente contava a ela e seus irmãos. E nessa ligação do mundo adulto com seu pequeno mundo infantil, ela ia construindo suas relações com o contexto mais imediato ao qual tinha acesso, alheia ainda às associações entre

²⁷ O tom memorialista desta seção, já justificado na introdução, visa a evidenciar o quanto vida e profissão estão relacionadas na construção da identidade docente da autora do Projeto Mulheres Inspiradoras, bem como enfatizar a importância dos processos de reflexão para a emancipação individual e a agência intencional (BHASKAR, 2012).

²⁸ A “Carta de uma professora leitora” é um texto inédito da autora do Projeto Mulheres Inspiradoras que se constitui como material empírico de análise nesta seção. Além dela, uma entrevista feita por mim com a autora do projeto em março de 2017 também orienta a escrita nesta e na próxima seção, que apresenta o projeto.

²⁹ Embora a identidade da autora do Projeto Mulheres Inspiradoras seja publicamente conhecida, neste trabalho escolhi me referir a ela como G., professora autora ou professora formadora, de acordo com os diferentes papéis por ela assumidos, a fim de evitar identificações de participantes em um trabalho de natureza acadêmica, de acordo com os princípios da ética nas pesquisas.

este e contextos mais amplos, ainda desconhecidos, tal como Freire traz na passagem abaixo, relacionada a algumas de suas memórias de infância:

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar (FREIRE, 1989, p. 10).

Em meio a essas percepções, as primeiras leituras de mundo iam sendo feitas pela menina, ainda não inserida no processo de escolarização. Com o tempo e a chegada à escola, muito desse encantamento iria se perder diante da realidade de racismo e exclusão que lhe seria mais cruelmente apresentada. Sua condição de menina negra e pobre, filha de mãe trabalhadora doméstica e pai ajudante de pedreiro destoava muito daquela apresentada pelas crianças filhas de comerciantes e empresários locais que frequentavam as escolas públicas naquele período. Repercutiam tão fortemente nela os episódios de racismo e preconceito social que ela começou a cultivar o sonho secreto de se tornar invisível, e para isso, foi se escondendo cada vez mais nos cantos, silenciando cada vez mais a voz, na tentativa de fazer cessar a dor que sentia por existir.

Assim, a menina, outrora cheia de sonhos e expectativas em relação à escola, se tornara acuada, assustada, alijada do processo de escolarização que tanto havia desejado, mas a segunda série e a chegada da professora C. em sua vida trouxeram a possibilidade de ressignificação das relações da menina com aquele espaço. O olhar carinhoso e o colo acolhedor que C. lhe ofereceu permitiram à menina enfim aprender... e o aprendizado da leitura da palavra, da frase e da sentença, nesse contexto, representou a leitura da *palavramundo* (FREIRE, 1989) que a menina/profissional seguiria fazendo (e ensinando) ao longo da vida.

Excerto 1

Infelizmente as professoras C. não foram muitas em minha vida e os momentos de alegria na escola também eram uma exceção. Mas ela [...] havia acordado alguma coisa em mim que foi tão forte, tão intensa, que eu levaria para o resto da vida e me moveria por toda a minha existência. Ela tinha me feito associar felicidade à aprendizagem. Ela tinha me feito acreditar que coisas como estudar, ler, escrever poderiam ser fonte de alegria e, o mais importante para mim, uma criança à época tão ávida de atenção, poderia ser o caminho para que eu fosse notada, querida, amada. O que ela fez por mim, reverberou tão longe, que o prazer que ela me fez sentir em escrever, anos depois, quando eu tinha onze anos, me rendeu a vitória, em primeiro lugar, em um concurso de redação promovido pela, à época, Fundação Educacional do Distrito Federal (G. Carta de uma professora leitora, 2009).

O sonho de ser professora, motivado por essa experiência, foi perseguido de modo obstinado ao longo de toda a infância e adolescência – não importando as dificuldades – e se concretizou ao final do Ensino Médio, cursado na extinta Escola Normal de Ceilândia. Integrante da primeira turma de período integral da tradicional Escola, G. enfrentou novos desafios e preconceitos e construiu novos e importantes saberes para a vida pessoal e o exercício profissional durante esses anos de formação. A Kombi fretada pelo pai para a cerimônia de colação de grau, na Universidade Católica de Brasília, além de dizer muito sobre o tamanho da família, também simbolizava o imenso orgulho sentido por seus pais pela mais importante conquista da filha até ali.

Das primeiras experiências profissionais, em uma escolinha de fundo de quintal – na qual fazia tanto os serviços de professora, quanto os de faxineira – até chegar à SEEDF, não demorou muito. Aos dezenove anos, G. retornava à escola pública, na qual estudara toda a sua vida, agora na condição de professora, aprovada em concurso público. Os primeiros anos de exercício profissional, no Ensino Fundamental 1, lhe permitiram desenvolver trabalhos bem direcionados com turmas de séries iniciais, como também experimentar a função de professora formadora de leitores, coordenando projetos pedagógicos em bibliotecas.

G. via o espaço da biblioteca como o pólo transformador da escola. Ali ela buscava atender a todas as turmas; lia ou contava histórias criadas por ela; propunha aos alunos a escrita de gêneros como a resenha, para avaliação das obras lidas por eles; produzia espetáculos a partir da experiência com um grupo de teatro do qual fizera parte quando ainda era aluna; construía livros com os estudantes; montava exposições que chamassem a atenção da escola para aquele espaço; entre outras inúmeras ações.

Essa itinerância profissional estava também ligada à história pessoal de G., na relação com os livros, a leitura, a escrita e a literatura despertada por sua professora na segunda série e cultivada com muita sensibilidade por ela. Com a aprovação no curso de Letras e o encontro com Riobaldo e seu *Grande Sertão Veredas*, Guimarães Rosa, até então um completo desconhecido para G., a convidaria a uma nova e visceral relação com os livros e a literatura, e a ampliar ainda mais as leituras da *palavramundo* feitas (e ensinadas sempre) por ela em sua vida e sua profissão:

Excerto 2

[...] aprendi a buscar nos livros o alimento para a alma [...] Procuo, na medida das limitações impostas pelo sistema público de ensino, conduzir os meus alunos para o universo da leitura, da literatura, para que em algum momento eles usufruam da alegria que tive. Tenho a clareza de que “a tarefa de viver
--

nunca se conclui, a não ser que a gente determine. O sonho e o susto sopram em nosso ouvido quando tudo parece apaziguado. Logo a certeza de ter enfim chegado a um ponto imutável de acomodação começa a vacilar, e quando achamos que temos todas as respostas vem a vida e muda as perguntas...”³⁰
(G. Carta de uma professora leitora, 2009).

Essa ênfase no trabalho com a escrita e a leitura no Ensino Fundamental I certamente contribui para a construção dos alicerces da prática pedagógica que G. sempre desejou exercer, voltada para a integralidade do sujeito; e essa forma de conceber seu fazer docente, por sua vez, trazia muito das crenças sobre a educação construídas no convívio familiar e nas poucas experiências felizes que vivera como aluna.

Para Tardif (2014), ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar no exercício profissional, o professor se lembrará de fatos que lhe marcaram, seja a personalidade marcante de uma professora, ou uma injustiça pessoal vivida em alguma fase, ou as intermináveis equações feitas à exaustão no segundo grau. Segundo o autor, a imersão dos futuros professores no ambiente de sala de aula, ainda como alunos, é formadora no sentido de que leva à aquisição de crenças, representações e certezas sobre os processos de ensinar e aprender tão consistentes, que muitas vezes nem a formação universitária é capaz de modificar esse saber herdado da experiência escolar anterior. E os inúmeros trabalhos que se voltam para contextos de práticas de ensino enfatizam a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do “saber-ensinar”.

A trajetória profissional de G., com 26 anos de trabalho completados “no chão da escola pública”, como ela costuma dizer, é resultante de um conjunto de saberes construídos e acumulados ao longo de sua vida e carreira, relacionados mais diretamente à sua rotina de trabalho em diferentes escolas, às relações sociais construídas nesses espaços, aos conhecimentos teóricos e práticos em relação ao seu ofício, construídos dentro e fora da prática, mas também àqueles saberes anteriores e atuais, oriundos de suas histórias de vida. Esse conjunto de saberes e experiências opera para a construção de um *saber-ser* e um *saber-fazer* pessoal e profissional que vão sendo validados por seu cotidiano (TARDIF, 2014).

A atuação em área específica, após a conclusão da graduação em Letras, trouxe mudanças ao cotidiano de trabalho de G. que impactaram significativamente sua prática, tão exitosa nas séries iniciais. Todos os anos de experiência não foram suficientes para dar conta dos constrangimentos de toda ordem relacionados à prática da agora professora de Língua Portuguesa – séries finais. Nesse novo contexto, G. se deparou com práticas cristalizadas de

³⁰ Trecho de Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa.

ensino de LP que privilegiavam a estrutura da língua e eram pautadas por exercícios prescritivos de cópia e memorização que em nada contribuíam para o letramento dos estudantes, no entendimento dela. Além disso, ela não se identificava com determinadas práticas de coerção referendadas naquele espaço para manutenção da ordem e do controle sobre os estudantes, e, por outro lado, esses últimos pareciam ignorar as atividades propostas por ela e o tratamento respeitoso que procurava dispensar a eles, numa espécie de total indiferença e alienação.

Tardif argumenta que os condicionantes do exercício profissional docente estão relacionados a circunstâncias concretas que exigem improvisação, habilidade pessoal e a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis, e lidar com isso é formador porque permite aos docentes desenvolverem os *habitus* que lhes ajudarão a enfrentar os imponderáveis da profissão (TARDIF, 2014, p. 49).

Nesse sentido, G. buscou se ajustar às necessidades impostas pelo novo cotidiano profissional, acionando saberes necessários à sua sobrevivência num contexto tão controverso. Essa estratégia, embora a tenha ajudado a exercer a profissão por algum tempo, foi promovendo um doloroso afastamento de suas crenças mais recônditas sobre o ensino, a educação e sua função como professora. Somado a isso, a dor de perder, primeiro o pai, depois a mãe, num intervalo de apenas três anos, resultou num processo de adoecimento que a afastou de sala de aula por mais de um ano e colocou em cheque sua escolha profissional e sua vida:

Excerto 3

[...] Minha mãe era a minha grande referência de vida. Parece absurdo, mas eu [...] não cogitava que minha mãe pudesse morrer. Perdi completamente o chão. Perdi o rumo. Não conseguia enxergar a minha vida sem eles, sem meus pais [...] para quem sofre uma perda como aquela que eu sofri, tudo o que foi dito ou feito é insuficiente. Todas as palavras proferidas, todos os gestos realizados, toda iniciativa, tudo é pouco. Não poderia haver momento pior para eu perder a minha mãe. Eu estava em pleno processo de reorganização da minha vida, já adoecida pela depressão, sozinha, perdida, sem rumo, no meio de um caos completo (G. Carta de uma professora leitora, 2009).

Diante de situações concretas tão desafiadoras em sua vida pessoal e profissional, G. se viu sem condições de lidar com os imponderáveis da vida e da profissão e mergulhou num exercício reflexivo de “diálogo interior” que a fez olhar para si mesma para buscar entender-se e encarar os desafios que a vida lhe impunha:

Excerto 4

Foi ficando claro para mim que a minha percepção de mundo, de quem eu era, a minha verdadeira subjetividade estava perdida em algum lugar que eu desconhecia. Não sabia ao certo quem eu era, e sabia muito menos sobre para onde eu estava indo, qual o sentido que eu atribuiria à minha vida [...] Tive então que, a partir do caos em que me vi, parar para entender-me de maneira mais lúcida. Parei de

espernear para sair da depressão e fui entendendo melhor o meu passado. Como cada evento foi impactando a minha ideia sobre quem eu era, a minha concepção de mundo e de vida (G. Carta de uma professora leitora, 2009).

Bhaskar (2012) acredita que o potencial emancipatório do ser humano nasce da capacidade de agência intencional e da prática reflexiva. Para ele, os indivíduos possuem poderes causais para reproduzir ou transformar as estruturas sociais e a mudança deve ocorrer de dentro para fora, na perspectiva da emancipação do indivíduo para a emancipação coletiva. Na mesma direção, Archer (2000) sustenta que cada indivíduo decide, por meio de “conversas internas”, a forma de lidar com as implicações da realidade, seja na relação consigo mesmo, ou com os outros. Para a autora, o diálogo interior não seria apenas uma janela sobre o mundo, mas o que determina nosso “ser no mundo” (ARCHER, 2000, p. 318). Assim, o “eu” reflexivo constitui um mecanismo de ligação entre os poderes causais e a agência.

Ao tornar-se consciente de que o caminho que trilhava em seu trabalho a alienava de si mesma, G. buscou o reencontro com sua essência. Para Bhaskar (2012), todos os projetos emancipatórios incluem pressupostos profundos acerca da natureza dos seres humanos e a reflexividade é importante porque contribui para monitorar as atitudes e explicar cada situação vivida, pois uma das dimensões que nos constitui como seres pensantes é relativa à intervenção humana transformadora.

Esse movimento crítico-reflexivo de profundo autoconhecimento e autotransformação no qual G. se lançou foi fundamental para a postura agentiva e emancipatória que assumiria depois no exercício de sua profissão docente. G. conseguiu compreender questões fundamentais sobre si mesma, sobre sua história pessoal, sua relação com o mundo e a ligação visceral que tinha com sua profissão. A partir desse doloroso processo, o caminho ficou mais claro: ou buscava uma ressignificação de suas práticas, ou teria de mudar de profissão. Como não poderia aceitar a ideia de desistir de um sonho tão ligado à sua subjetividade, procurou fazer tudo que pudesse contribuir para ressignificar suas práticas e dar novo sentido a sua profissão. Fez inúmeros cursos de extensão e especialização atrás de respostas, num triplo movimento, definido por Nóvoa (1997) como: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, no qual o professor produz sua vida e sua profissão:

Excerto 5

[...] e aí nesse processo eu fui ressignificada porque eu fui percebendo que de fato o problema não *tava* nas crianças, o problema *tava* no sistema, né? A gente tem um modelo educacional que impõe aos meninos práticas que não os mobilizam, que não os estimulam, e aí eu fui falar: gente, por onde que eu começo? As coisas estão fora do lugar, eu tenho que partir do que eu tenho, mas eu tenho que desaprender um monte de coisas que eu achava que eram certas porque o que me chama a atenção é que

essas práticas estão dentro da escola cristalizadas e elas são referendadas o tempo inteiro. As pessoas legitimam, se apropriam, naturalizam, perpetuam, reforçam essas práticas de silenciar o aluno, do uso da cópia, de atividades sem sentido pra eles. E aí, foi um processo longo... eu lembrei muito da fala do Paulo Freire quando ele diz que a gente não nasceu marcado pra ser um professor, né? A gente vai se tornando professor. (G. Trecho de entrevista - 14/03/2017).

A busca pela ressignificação das práticas trouxe novos e importantes saberes sobre os processos de ensinar e aprender na escola. G. entendeu ser essencial conhecer mais de perto os interesses de seus alunos e viu nas redes sociais, e, mais particularmente, no facebook, poderosos instrumentos de interação com os estudantes e de acesso aos conteúdos postados por eles. Uma de suas constatações nesse percurso de investigação foi que as redes sociais funcionavam como espaços para o exercício da liberdade dos estudantes, que se comportavam ali de modo muito diferente daquele observado por ela em sala de aula.

Ela percebeu que se sua postura fosse muito coercitiva naquele espaço, ela constrangeria essas expressões de liberdade e sua interação com eles poderia ficar comprometida. Então por um tempo se permitiu apenas acompanhar os movimentos dos estudantes nas redes sociais, e nesse processo, foi identificando comportamentos agressivos relacionados a *ciberbullying* e manifestações de ódio entre os alunos que a assustavam. O mais impactante, entretanto, foi um vídeo postado por uma aluna sua, de 13 anos, no qual a menina se apresentava executando uma coreografia de forte apelo sexual, com roupas que deixavam seu corpo muito à mostra e ao som de uma música cuja letra depreciava a figura feminina ao extremo. G. pensou sobre os riscos que a aluna corria pela possibilidade de aquelas imagens serem associadas a *sites* de pornografia ou pedofilia, e na chance de arrependimento tardio por parte da aluna, pois uma vez postado na internet, o conteúdo se torna público e disponível por muitos anos. Esse incômodo a levou a pensar sobre a possibilidade de construção de um trabalho pedagógico de conscientização com os estudantes.

Para a construção do trabalho que viria a se transformar no Projeto Mulheres Inspiradoras, G. foi a campo em busca de leituras que pudessem ancorar a construção de uma proposta pedagógica consistente sobre a valorização do legado de grandes mulheres. Após constatar que não havia nada pronto sobre o que pensava desenvolver, resolveu se lançar numa empreitada autoral de pesquisa e seleção de material de trabalho, de construção de instrumentos de avaliação diagnóstica, de leitura e mapeamento dos trechos de obras femininas que seriam explorados em sala, de construção de instrumentos e sequências didáticas para a aplicação do projeto em suas turmas, entre muitas outras ações que o projeto iria demandar. Em sua percepção inicial, esse seria um trabalho com leitura e escrita na perspectiva autoral que teria como pano de fundo a temática da igualdade de gênero, de modo a despertar a conscientização

crítica dos alunos para as representações da mulher na mídia, bem como oferecer a eles novos referenciais femininos e condições para a construção de seus projetos de vida sob novos parâmetros. A realidade, entretanto, mostrou que o Projeto Mulheres Inspiradoras seria tudo isso mesmo, mas seria também muito mais...

3.3 O Projeto Mulheres Inspiradoras³¹: des-pensando a colonialidade

Acredito que quando a energia que depositamos naquilo que fazemos é verdadeira, quando norteamos nossa prática pela ética, pela decência, pelo respeito ao outro, mas especialmente pela solidariedade, inevitavelmente o que faremos reverberará muito, muito longe... (G. Carta de uma professora leitora, 2009).

Para Freire, somente uma educação pautada no diálogo pode construir relações e espaços de reflexão horizontais que promovam mudanças. Para ele, o diálogo nasce de uma matriz crítica e gera criticidade; nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança e, por isso, comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (FREIRE, 1967, p. 113).

bel hooks (2013), inspirada pelo autor, nos diz que em nossos tempos não há um discurso poderoso sobre o amor que venha nem dos radicais progressistas nem da esquerda. Para ela, a ausência de um foco continuado sobre o amor nos círculos mais progressistas surge da ênfase sobredeterminada nas preocupações materiais e de uma falha coletiva em reconhecer as necessidades do espírito. E, como advoga a autora, “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”.

O Projeto Mulheres Inspiradoras é sobre amor e diálogo; e sobre dominação, injustiça, invisibilidade, criticidade, protagonismo e transformação. Na essência, sua concepção é um ato de amor, por isso, um ato de coragem... da coragem que não teme o debate ou a análise da realidade, nem foge à discussão criadora (FREIRE, 1967). A habilidade em reconhecer *pontos cegos* para o desenvolvimento do trabalho surgiu quando G. expandiu sua capacidade de se preocupar com a opressão e exploração de outrem (a partir do vídeo postado pela aluna e dos comentários ofensivos à figura feminina feitos pelos estudantes) e uma ética de amor torna possível essa expansão (hooks, 2013).

Para Silva,

³¹ Os anexos A e B desta dissertação são a ficha técnica e os dados gerais sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras, nas duas edições em que foi realizado, nos anos de 2014 e 2015.

a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade toma-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2015, p. 123).

Ao propor um trabalho pedagógico sobre as representações sociais da figura feminina na mídia, sobre as construções sociais do “outro”, do “diferente”, a professora tornou o assunto “matéria de preocupação pedagógica e curricular”, e abriu espaço para a construção de relações sociais mais alteritárias, não apenas na escola, mas também no mundo social. No cerne desse projeto, há energia verdadeira posta em ação a serviço do outro; há ética, decência, solidariedade e respeito a si e ao outro; e como antevia a voz da autora do projeto, ainda em 2009, trazida na epígrafe desta seção, quando há tudo isso junto na ação, “o que fazemos reverbera muito, muito longe...” porque a ação posta em serviço de modo crítico e comprometido, assim, é carregada do amor que convida ao diálogo e à transformação.

As ações do projeto acabaram tendo um alcance muito maior do que o esperado inicialmente por G. As entrevistas que seus alunos fizeram com as figuras femininas inspiradoras de suas famílias revelaram dados preciosos sobre as histórias de vida daquelas mulheres, mas para além disso, lançaram luz a uma realidade que transcendia o caráter local, como esse trecho de entrevista mostra:

Excerto 6:

Já na fase da entrevista pra produção da biografia, eu me deparei com algumas situações assim bem surpreendentes [...] Quando eu fui lendo o conteúdo das entrevistas eu vi que tinha muito mais coisa ali, tinha várias camadas naqueles textos... quando eu li tudo junto eu percebi: gente, aqui a gente tá contando a história de Ceilândia, aqui a gente tá contando a história de Brasília, mas aqui a gente também tá contando a história do machismo porque praticamente em todas as histórias aparecem marcas do machismo: a mulher que foi explorada na infância, a mulher que foi expulsa de casa porque tava grávida, a mulher que foi abandonada pelo parceiro com a obrigação de criar os filhos sozinha, a mulher que sofreu violência doméstica... é... em todas as histórias havia a marca do machismo. E aí eu entendi que era um material precioso demais pra ficar engavetado... (G. Trecho de entrevista – 14/03/2017).

De fato, as histórias autorizadas³², escritas pelas/os estudantes a partir das entrevistas, foram reunidas em livro e publicadas com o esforço de G. e da supervisora pedagógica de sua escola, e o apoio de muitos parceiros. Entre os muitos efeitos causais das ações relacionadas ao projeto, destacam-se a ampliação do repertório de leitura e o exercício de uma escrita autoral, por parte dos estudantes; a visibilidade conferida às muitas histórias das mulheres de Ceilândia e a função social de denúncia do levantamento de informações feito a partir das entrevistas; as ressignificações promovidas nas formas de ver o mundo e se ver no mundo, a partir de suas próprias histórias, que muitas mulheres entrevistadas relataram ter experimentado; as ressignificações das relações subjetivas e intersubjetivas dos estudantes, a partir do reconhecimento da importância das histórias de figuras femininas fundamentais em suas vidas para a construção de suas próprias histórias.

Numa perspectiva decolonial, o conhecimento produzido nesse contexto se opõe a projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo, a partir de práticas que consideram a escola como lugar social e que despertam no professor o desejo de olhar mais a fundo as culturas das “maiorias excluídas” (GIROUX, 1997, p. 39). Ao realizar esse movimento, o projeto construído pela professora desvela o complexo confronto já constituído e solidificado de culturas dominantes e subordinadas, calcadas num paradigma binário sob a ótica colonial de ser e existir, bem como ilumina e dá visibilidade às histórias culturais dos sujeitos participantes – pais, professores, família, vizinhança – fazendo com que esses sujeitos, incluídos e aceitos, “enxerguem” a escola de forma diferente, a partir do exercício de “des-pensar” para pensar novas possibilidades, novos sentidos, novos desejos e fazeres mais solidários e pautados numa ética do amor, do respeito e da liberdade.

A mobilização de teorias a serviço de uma prática educativa libertadora que o projeto realiza promove emancipação numa dimensão individual e coletiva, cujo alcance transcende os muros da escola e “reverbera longe, muito longe...”. Com esse projeto, G. reencontrou sua essência, sua subjetividade e pôde dar novo sentido à vida e à profissão. O caminho até esse encontro foi e vem sendo construído ao longo de sua existência, desde aquelas primeiras leituras do mundo e da *palavramundo*, ainda na infância, até as experiências pessoais e profissionais mais simples ou desafiadoras que viveu e vive todos os dias. E em meio a isso, em seus momentos de reflexão e balanço sobre os percursos pessoal e profissional que vem trilhando, essa professora vai produzindo sua vida e sua profissão (NÓVOA, 1997).

³² Algumas das histórias retratadas traziam marcas tão profundas de dor que não obtiveram das famílias autorização para a publicação.

3.4 Sobre o Convênio, os Parceiros e suas Atribuições

De acordo com seu site³³, a Cooperação Andina de Fomento (CAF) é uma instituição financeira multilateral, com sede em Caracas, criada com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento sustentável e a integração regional que presta serviços bancários a clientes, tanto do setor público como do setor privado, dos países membros, mediante uma eficiente mobilização de recursos financeiros dos mercados internacionais para a América Latina. O financiamento da CAF destina-se não só aos governos dos países membros, mas também às instituições públicas, privadas ou mistas que neles exerçam sua atividade. A CAF concede empréstimos a curto, médio e longo prazo; financiamento; assessoria financeira; garantias e avals; participações acionistas; serviços de tesouraria; cooperação técnica; linhas de crédito.

Como Cooperação Técnica para o Projeto, a CAF contribuiu com recursos financeiros usados conforme critérios estabelecidos no documento que regulamenta o Convênio. A OEI, como entidade intermediadora, ficou responsável pelo gerenciamento dos recursos destinados ao Programa usados pelo GDF e pela SEEDF.

Segundo o documento, como “Beneficiário”, o GDF foi o responsável pelo projeto e deveria responder pelo devido uso das contribuições da Cooperação Técnica firmada. O GDF ficou responsável por realizar todas as atividades conducentes ao desenvolvimento do Projeto, incluindo as contratações de pessoal ou de consultores, em seu próprio nome e por sua própria e exclusiva conta e risco, sendo, nesse sentido, o único responsável pelo cumprimento das obrigações legais assumidas para com seu pessoal ou consultores como empregador ou contratante.

Como informa ainda o documento, o GDF deveria dispor dos recursos, conforme critérios estabelecidos no Acordo para a consecução dos objetivos, e enviar um relatório inicial contendo os termos de referência do alcance das consultorias; o cronograma para a execução dos trabalhos dos consultores, e o avanço na seleção desses consultores; relatórios trimestrais nos quais seria informado o progresso do Projeto e da execução da Cooperação Técnica, além da prestação de contas até a data dos relatórios; e um relatório final, contendo a descrição dos objetivos atingidos mediante a execução da cooperação, comparando-os com aqueles inicialmente previstos, o custo final do projeto *versus* o custo inicialmente estimado, o detalhamento de cada item financiado, tanto com a contribuição do Beneficiário quanto com a

³³ Informações disponíveis em: <http://www.portugalglobal.pt/PT/Internacionalizar/Multilaterais/Documents/CorporacaoAndinaFomento.pdf>.

da CAF, as ações que o Beneficiário deveria empreender para o acompanhamento e instrumentação dos resultados da cooperação, e a avaliação do desempenho dos consultores.

Além disso, o GDF deveria divulgar a informação de que o Projeto foi executado com recursos da CAF, colocando seu logotipo em anúncios publicitários, *outdoors*, cartazes, convites, relatórios, etc., de acordo com as instruções que a CAF estabeleceu no Convênio acerca disso. Do mesmo modo, o GDF deveria dividir com a CAF todos os direitos pelas obras de engenho, criações intelectuais, estudos de pesquisa, privilégios industriais e /ou serviços profissionais, realizados no âmbito da relação firmada, aí incluídas invenções de qualquer espécie desenvolvidas no contexto de execução do Convênio.

No documento, são estabelecidos três objetivos para o Programa:

- Organizar e realizar ações de formação de multiplicadores dos conhecimentos e práticas oriundos do Projeto Mulheres Inspiradoras para aplicação nas escolas públicas de Brasília;
- Realizar a aplicação-piloto do Projeto com avaliação e monitoramento dos resultados na rede de escolas públicas do DF;
- Divulgar os resultados da aplicação-piloto com apresentação de proposta de replicação do Projeto Mulheres Inspiradoras em outras localidades.

Desse modo, o Programa definiu como primeiro objetivo formar multiplicadores para as ações de replicação. Ao longo do processo formativo, as escolas participantes receberiam 5 obras de autoria feminina para a realização do trabalho.³⁴ Entretanto, com a greve deflagrada pela categoria docente do DF, de meados de março a meados de abril de 2017, tanto a etapa de formação, quanto a de execução das ações por escola, que deveriam ser iniciadas logo após o período de seleção, tiveram de ser adiadas em quase dois meses.

3.5 Sobre a Abordagem de Análise do Convênio de Cooperação Técnica

Fairclough (2005) postula que as mudanças de “governança” disseminadas internacionalmente envolvem questões de diálogo e de relação entre cooperação e conflito no diálogo. Essas mudanças, segundo o autor, costumam ser referidas como um movimento de “governo” para “governança”, ou de um modo de governar a um modo de rede. Elas giram em

³⁴ As cinco obras doadas para as escolas foram: “O Diário de Anne Frank”, “Eu sou Malala”, “Quarto de Despejo-Diário de uma favelada”, “Não vou mais lavar os pratos” e “Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz”. Cada escola recebeu 21 exemplares de cada uma dessas obras.

torno da ideia de “parceria” – co-envolvimento, e cooperação – dos diferentes interesses dos “atores” ou “partes interessadas” na governança e regulação de domínios particulares públicos ou privados.

O autor utiliza o termo “governança de parcerias” para se referir a esse movimento, e advoga que a tendência a mudar para esta forma de governança é mais geral, e muito difundida, por exemplo, na governança de organizações públicas (educacionais, ou outras) e privadas. Por seu caráter controverso, é possível questionar se as parcerias deixam (ou não) intactas as relações de poder existentes, se são efetivas para quebrar culturas públicas resistentes, se de fato melhoram os serviços para os usuários ou dissipam energias na criação de novas estruturas, sistemas e procedimentos, etc.

Fairclough (2005) argumenta que, na medida em que as estratégias dessa forma de governança são colocadas em prática, os discursos podem ser “operacionalizados” – como novas instituições, novas relações entre instituições e atores, novos procedimentos, novos posicionamentos sociais, etc. – “inculcados” como novas formas de ser, e “materializados” como novas formas de organização do espaço e do tempo. E essa “operacionalização” envolve questões de discurso: a “promulgação” (ou operacionalização) dos discursos abarca sua atuação em novas formas de interação comunicativa, novos gêneros, incluindo novas formas de diálogo. Para o autor, a “inculcação” dos discursos pressupõe novos estilos, tais como novos estilos de líderes e gerentes, com ênfase para o que o autor diz apontar para o caráter distintivo da governança de parceria: o “facilitador”³⁵.

Mateus (2014, p. 355) atesta que as três últimas décadas têm sido marcadas por movimentos nas práticas de formação de professores, entrelaçados a processos de reestruturação social, cultural e produtiva, como é o caso das parcerias público/privadas, e chama a atenção para seu potencial tanto na reformulação de práticas e posicionamentos sociais que possibilitam a criação de espaço híbrido com potencial transformador, quanto para formular deslocamentos artificiais, não previstos e não objetivados em muitas das instituições de ensino envolvidas, e, assim, exercer **regulação**.

³⁵ O quarto dia de formação foi conduzido por uma facilitadora, a pedido da OEI, entretanto, em razão do foco nas identidades que o estudo apresenta, não foi possível olhar para essa questão da maneira como eu havia planejado inicialmente. Penso, entretanto, que esse pode ser um bom exemplo de intervenção na prática vinda das estruturas que representa uma forma de “regulação” geradora de constrangimentos, uma vez que essa inclusão obrigou a uma reorganização dos dias de curso e do conteúdo a ser ministrado para a formação. Por outro lado, o encontro levantou dúvidas e dificuldades do grupo no desenvolvimento de suas propostas que serviram de subsídios para a formadora repensar formas de abordagem nas etapas seguintes.

Nessa perspectiva, o conceito de “governança de parcerias” abordado por Fairclough (2005) permite investigar o Convênio de Cooperação Técnica não Reembolsável entre o GDF e a CAF como uma parceria público/privada no campo educacional, moldada pelo discurso socioeconômico e que molda práticas educacionais por meio de textos: o documento que firma o Convênio, e que estabelece as atribuições e responsabilidades das “partes”; o Edital de seleção das escolas e professores participantes; as reuniões, relatórios, comunicações via *e-mail* trocadas entre as “partes”, etc., são alguns dos textos que compõem essa cadeia de gêneros que caracteriza o Programa de Ampliação³⁶.

Todos esses textos, como partes de eventos sociais, produzem efeitos que operam para a criação de novas instituições (o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras), novas relações entre instituições (GDF, CAF, OEI, SEEDF, EAPE, Diretorias Regionais de Ensino, Unidades Escolares Participantes), novos procedimentos (a criação do Programa implica articulações para a consecução dos objetivos estabelecidos, como a criação de uma equipe de coordenação, oferta de formação continuada, compra de acervo de obras de autoria feminina, etc.), novos posicionamentos sociais (o Projeto sai da condição de ação pedagógica realizada em escola para programa de governo ampliado para mais 15 escolas; a professora autora e a supervisora pedagógica são reposicionadas como formadoras, os professores são posicionados objetivamente como “multiplicadores”), “inculcando”, assim, novas formas de ser e “materializando” novas formas de organização do espaço e do tempo dentro das práticas (a logística de execução exige a (re)organização dos tempos/espacos das ações nas escolas participantes).

Esse panorama envolve questões de discurso e a operacionalização dos discursos inclui sua atuação em novas formas de interação comunicativa, novos gêneros e novas formas de diálogo, definindo um conjunto de possibilidades e constrangimentos relacionados à relação estrutura social/práticas/eventos que gera representações de mundo, (re)posicionando práticas e pessoas de modos específicos, com base em valores e crenças legitimados por diferentes grupos (FAIRCLOUGH, 2005).

Na análise da conjuntura criada com a assinatura do Convênio de Cooperação Técnica, foi possível identificar as instituições (CAF, OEI, GDF, SEEDF, EAPE) no âmbito das estruturas; a assinatura do Convênio e a criação do Programa (e todo o conjunto relativamente durável de pessoas, materiais e tecnologias, (re)organização dos espaços/tempos, posições

³⁶ A cadeia de gêneros que constitui a conjuntura do Programa de Ampliação, bem como as questões mais especificamente relacionadas à parceria público-privada que resultou na criação do Programa não se constituem como um foco específico desta investigação, mas contribuem para o todo das análises realizadas.

objetivas, e relações materiais e sociais potencialmente definidas, etc.) no âmbito da(s) (redes de) práticas sociais relacionadas às ordens política, socioeconômica e educacional (aí incluídas também as redes de práticas de formação continuada); e, por último, foi possível situar os atores sociais, em suas posições subjetivamente preenchidas, e a ação material de formação continuada na EAPE e de replicação do projeto nas escolas, no âmbito dos eventos, conforme indica o mapa ontológico a seguir:

Figura 2: Mapa Ontológico baseado no Realismo Crítico - RC



Fonte: RESENDE (2017).

Esse mapa permite visualizar o *potencial* presente nas estruturas e (redes de) práticas em sua relação com o *realizado* no interior dos eventos, de modo a identificar os impedimentos que constringem a ação, bem como recursos e possibilidades fornecidos por estruturas e (redes de) práticas. Tudo isso, focalizando as articulações potenciais presentes nas ordens de discurso (gêneros, discursos e estilos – no âmbito das redes de práticas) em sua relação com estruturas e eventos.

A complexa rede de práticas (de pessoas, materiais e tecnologias) que constitui o Programa se forma em torno da ampliação de um projeto educacional cuja estratégia de realização materializa o conceito de parceria público/privada na área educacional, ou seja, a

ideia de envolvimento e cooperação de “atores” ou “partes interessadas”, na governança e regulação de domínios públicos específicos. É possível questionar se a parceria, nesse caso, é efetiva (ou não) para a quebra de culturas públicas resistentes, e se de fato pode contribuir para a qualidade da educação ofertada na rede pública do DF.

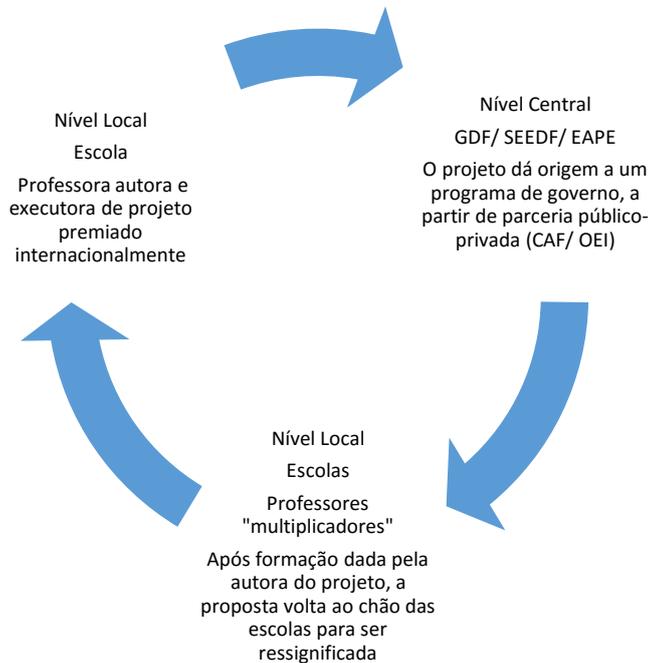
Na análise de documentos relacionados à conjuntura, identifiquei exemplos de regulação e de disponibilização de recursos no Convênio de Cooperação Técnica com potencial para influenciar as (inter)ações no interior dos eventos, o que, embora não se constitua como foco específico deste estudo, contribui para as análises na perspectiva crítico-explanatória que a ADC propõe. Como exemplo de recursos vindos das estruturas, cito a determinação expressa de aquisição de 5 obras de autoria feminina a serem doadas para as bibliotecas das 15 escolas participantes. Como exemplo de constrangimento, aponto algumas cláusulas do Convênio, ligadas à obrigatoriedade de divisão com a CAF de todos os direitos pelas obras de engenho, criações intelectuais, estudos de pesquisa, privilégios industriais e /ou serviços profissionais, realizados no âmbito da relação firmada, aí incluídas invenções de qualquer espécie desenvolvidas no contexto de execução do Convênio, e de divulgação da doação de recursos por parte da CAF, com a inclusão de seu logotipo em anúncios publicitários, *outdoors*, cartazes, convites, relatórios, etc.

Fairclough (2001, p. 255) chama a atenção para os processos de comodificação pelos quais os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir no sentido econômico restrito de artigos para a venda, venham a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias; e Fairclough (2003, p. 30) argumenta que os gêneros de governança incluem os gêneros promocionais, ou seja, gêneros que têm o propósito de ‘vender’ produtos, marcas, organizações ou indivíduos. Para o autor, um dos aspectos do novo capitalismo é a imensa proliferação de gêneros promocionais que constituem uma parte da colonização de novas áreas da vida social em mercados, o que aponta para a necessidade de reflexão sobre processos de colonização do campo educacional, a partir de parcerias público/privadas, que restrinjam a atuação das instituições de ensino como “esferas públicas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; GIROUX, 1997).

Por outro lado, foi possível identificar, a partir da conjuntura criada, um movimento acional que representa um desenho de política educacional no DF, no qual a SEEDF apresenta uma proposta de projeto pedagógico às escolas que parte, não das burocracias dos escritórios, mas do chão de uma escola pública de periferia, em nível local, se desloca para o governo, em nível central (aí incluídos o GDF, a SEEDF e a EAPE, como instituição responsável pela

formação continuada ofertada no âmbito do Programa, além dos parceiros CAF e OEI), para retornar ao nível local, e ser ampliado, conforme figura a seguir:

Figura 3: Movimento acional do Programa de Ampliação



Fonte: elaborado pela autora.

As setas indicam um processo dialético e transformacional no qual o projeto original é alçado à condição de programa de governo e ressignificado com as ações de replicação que poderão dar origem a novos projetos a partir dele, num processo de retroalimentação e diálogo entre a proposta original e as novas propostas construídas a partir dela. Esse movimento dialético-transformacional projeta novos lugares, funções, espaços/tempos, constrói novas representações e identificações e cria também uma série de dispositivos legais e novas tarefas (consolidados ou não nos eventos), com potencial de regulação (com todas as tensões e resistências), mas também com grande potencial de transformação.

3.6 Sobre a Etapa de Seleção das Escolas e Professores Participantes

Outra importante etapa ligada à conjuntura foi a de seleção das escolas e participantes. O Edital de seleção, elaborado conforme a metodologia do Projeto Mulheres Inspiradoras, estava previsto na fase 1 do Programa, descrita no Convênio de Cooperação. Em consonância com a forma composicional que o gênero prevê, o documento que organiza a seleção está dividido em quatro capítulos (I- Da Inscrição; II- Da Seleção; III- Dos Recursos; IV- Das

Disposições Finais), e traz cinco anexos, sendo o anexo I aquele que traz informações sobre o Programa, seu contexto e justificativa de criação, as ações a serem realizadas, resultados esperados, responsabilidades e compromissos dos atores e instituições envolvidas, bem como informações sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras, razão maior da existência do Programa e principal eixo orientador da construção do Edital. Os demais anexos são relativos aos modelos de documentos exigidos na inscrição (ficha de inscrição, termo de compromisso, carta de solicitação de inscrição) e aos critérios para a pontuação classificatória na etapa 2 de seleção.

O Edital traz uma exigência de que as escolas participantes destinem dois professores efetivos e em regência de classe (um deles obrigatoriamente do componente curricular de Língua Portuguesa – LP) para atuarem juntos na execução do projeto, ainda que não trabalhem no mesmo turno. Além disso, há a exigência de que o projeto seja desenvolvido na jornada semanal de trabalho e dentro da grade curricular de ambos os profissionais a fim de não impactar o cotidiano das escolas com carências.

Ao permitir a inscrição de professores de outros componentes curriculares para o trabalho conjunto com os professores de LP, o Programa, por meio do Edital de Seleção, abre espaço para a realização de um trabalho dialógico que se contrapõe ao isolamento que muitas vezes caracteriza a prática docente nos anos finais do EF e EM. Além disso, possibilita o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva interdisciplinar que o projeto original já apresentava. O Anexo I do Edital traz a estrutura do Programa, baseada na estrutura do próprio Projeto Mulheres Inspiradoras, bem como as ações previstas, resultados esperados, responsabilidades e compromissos dos diferentes atores sociais e entes envolvidos e o perfil esperado de professores a integrarem o Programa.

Em seu conjunto, o Edital constrói discursivamente as representações de professores que o Programa deseja selecionar: com um percurso profissional ligado à formação nas áreas dos eixos transversais do Currículo em Movimento: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade, e que se identifiquem com propostas de trabalho alinhadas à Pedagogia de Projetos e ao Protagonismo Juvenil, para o trabalho com leitura e escrita autoral que o Programa privilegia. Essas representações, por sua vez, ligam-se a determinadas identidades/ estilos de ser/ identificações que definem que os professores participantes devem ser “agentes de letramento” e “multiplicadores” da proposta pedagógica apresentada no Projeto Mulheres Inspiradoras.

Com relação à etapa de inscrição e seleção das escolas e professores participantes prevista no Convênio, o período destinado a essa etapa coincidiu com uma greve, deflagrada

pela categoria docente da rede pública do DF, que se estendeu de 15/03 a 12/04³⁷, o que atrasou o início das demais etapas e trouxe impactos para a prática particular de formação.

Ao final da etapa de seleção, 6 (seis) Regiões Administrativas, 15 (quinze) unidades escolares e 30 professores/as passaram a integrar oficialmente o Programa de Ampliação³⁸, sendo que seis das quinze escolas eram da Região Administrativa – RA de Ceilândia, o que pode ser explicado pela origem do projeto: o CEF 12 de Ceilândia. Essa RA foi a que mais teve escolas visitadas pela professora autora e a supervisora pedagógica da escola onde o projeto foi realizado³⁹, para divulgação do projeto e de sua metodologia por meio de palestras e oficinas que elas eram convidadas a dar. Em função dessa itinerância e da ampla divulgação do projeto na mídia local e nacional, todos os professores participantes chegaram à formação com determinadas representações do projeto e de sua autora, o que também tem implicações importantes para a prática particular de formação em serviço em foco neste estudo, como será explicitado no capítulo analítico.

³⁷ Conforme o Edital, o período de inscrição das escolas iria de 02 a 10/03 de 2017; depois, a etapa eliminatória e classificatória de seleção das 25 unidades escolares iria de 13 a 17/03 de 2017; a divulgação das 25 escolas pré-selecionadas se daria em 20/03 de 2017; a divulgação das 25 escolas pré-selecionadas, após recurso, seria em 24/03 de 2017. Depois dessa etapa, seriam realizadas entrevistas com os pré-selecionados entre os dias 27 e 28/03 de 2017, e a divulgação do resultado final da seleção seria no dia 31/03 de 2017. Essas datas foram mantidas, apesar da greve de professores. O que de fato atrasou foi o início da formação em serviço, e, conseqüentemente, de realização das ações nas escolas.

³⁸ Posteriormente, outras escolas e mais professores participaram da formação, mas na condição de convidados pelas formadoras.

³⁹ A professora V., à época da realização da 1ª edição do projeto, ocupava a função de supervisora pedagógica na escola onde o projeto foi executado, e ofereceu suporte material e apoio para o trabalho de G. em sala de aula. Em função disso, passou a ser sua principal colaboradora e a acompanha na atual etapa de ampliação do projeto, oferecendo, principalmente, apoio operacional e pedagógico para acompanhamento das ações relacionadas à formação presencial e a distância, bem como às ações de acompanhamento das ações de replicação nas escolas.

4 APRESENTANDO O PERCURSO MULTIMETODOLÓGICO

Este estudo busca investigar os processos de reconfiguração identitária de docentes que contribuem para o exercício de uma prática autoral, na perspectiva do professor como intelectual transformador. A questão motivadora e o posicionamento crítico por mim assumido para sua realização, apoiando-me sobretudo nos fundamentos ontológicos e epistemológicos da vertente de ADC, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999) e em Fairclough (2001, 2003), levaram-me ao desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico e à adoção de uma abordagem multimetodológica para acesso aos aspectos do mundo social a serem focalizados na investigação (FLICK, 2009; BAUER, M.W; GASKELL, 2011; COEN; MANION, 1983; CAMERON, 1992; THOMAS, 1993).

Este capítulo busca caracterizar tal percurso e está, para isso, dividido em seis seções. A primeira, apresenta a abordagem teórico-metodológica da ADC e a recontextualização adotada neste trabalho (DIAS, 2015). A segunda, fala sobre as relações de complementaridade entre pesquisa qualitativa, etnografia e ADC que fundamentam minha decisão de desenvolver uma pesquisa dessa natureza no contexto educacional. Na terceira seção, é enfatizada a importância da articulação entre etnografia crítica e ADC para acesso aos componentes ontológicos do mundo social em pesquisas engajadas e fortalecedoras como a que busquei desenvolver. A quarta seção contempla as triangulações que realizei no estudo. Na quinta, apresento a proposta de formação e todo o contexto que a envolve: o local de realização da pesquisa, os atores sociais participantes e o perfil das escolas e participantes. Por fim, na sexta e última seção, apresento a integração teórico-metodológica do trabalho e o percurso de construção do corpus, incluindo as etapas de realização da pesquisa, a geração de dados e procedimentos de análise, bem como as categorias linguístico-discursivas elencadas a partir do mapeamento dos dados.

4.1 A abordagem teórico-metodológica da ADC e a releitura de Dias (2015)

Como já abordado no capítulo teórico, a vertente de ADC proposta por CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH (1999) e Fairclough (2001, 2003) adota uma concepção do mundo social como um sistema aberto, constituído de (redes de) práticas sociais, cujos elementos, em relações de articulação e internalização, constituem os diferentes momentos das práticas, ou seja, as relações sociais, atividade material, as pessoas, a ação/interação e os discursos que constituem essas práticas (FAIRCLOUGH, 2003). E o modelo de abordagem teórico-metodológica proposto por essa vertente de ADC, como um modelo de análise

embasado na crítica explanatória de Bhaskar (1989), apresenta, segundo seus autores, uma complexidade considerada necessária para operacionalizar os princípios ontológicos e epistemológicos defendidos por eles. O quadro 1 traz as etapas dessa proposta⁴⁰:

Quadro 1: Abordagem teórico-metodológica da ADC

1) Um problema (atividade, reflexividade)
2) Obstáculos a serem resolvidos
Análise da conjuntura; Análise da prática particular (i) práticas relevantes (ii) relação do discurso com outros momentos Análise do discurso (i) análise estrutural (ii) análise interacional
3) Função do problema na prática
4) Possíveis formas de ultrapassar os obstáculos
5) Reflexão sobre a análise

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

De acordo com a proposta acima, inicialmente há a identificação de um problema relacionado à atividade ou à reflexividade (discurso) no mundo social para o qual o analista pretende se voltar; depois, passa-se a uma etapa de resolução dos obstáculos, na qual as análises são divididas em três momentos: *análise da conjuntura*, *análise da prática particular* e *análise do discurso*. O próximo passo é verificar o funcionamento do problema no interior da prática, buscando definir possíveis formas de superar os obstáculos. Por fim, a abordagem propõe uma reflexão sobre a análise, parte essencial de qualquer pesquisa crítica, necessariamente reflexiva.

O modelo propõe a análise da *conjuntura* — rede de instituições, sujeitos, tecnologias, rituais, materiais, etc. situada entre a *estrutura* e as *práticas sociais* — pois, segundo os autores, isso permite identificar os pontos de tensão e as relações de poder subjacentes nos diferentes eventos, mapeando os efeitos que transcendem o contexto imediato. Para os autores é necessário ser sensível a questões particulares e específicas dos momentos de interação comunicativa, para o que se passa dentro dessa interação, em particular, sem perder de vista a forma como isso se dá dentro das estruturas, relações e processos sociais, algo que transcende o caráter local (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Com uma proposta que abarque análises da conjuntura, das (redes de) práticas sociais, da prática particular e do discurso, é possível atestar a preocupação dos autores em oferecer um

⁴⁰ A descrição detalhada dessa proposta de abordagem pode ser encontrada no capítulo 4 do livro *Discourse in late modernity*, de Chouliaraki e Fairclough (1999).

modelo que focalize não apenas as relações de articulação entre os diferentes elementos/momentos das práticas, mas também entre redes de práticas sociais e no interior do discurso, entre gêneros, discursos e estilos, de modo a identificar as conexões entre escolhas linguísticas e práticas sociais para um mapeamento das relações de poder e de abuso de poder de grupos e pessoas, bem como para refletir sobre possibilidades de emancipação.

Para os autores, focalizar a articulação entre os elementos das práticas é produtivo para uma adequada descrição desse entrecruzamento como momentos de uma prática. Segundo Chouliaraki e Fairclough, essa articulação “implica a visão dos elementos do social na mudança de relações com os outros elementos em relativa permanência ou em tensões de mudança” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 23). Em articulação, os elementos da prática estabelecem relações mais ou menos permanentes que podem ser transformadas a partir de recombinações, o que indica que a articulação é também fonte de criatividade discursiva (RESENDE; RAMALHO, 2014).

No que diz respeito às (redes de) práticas sociais, as práticas são também articuladas com outras de diferentes posições sociais e com diversos efeitos sociais (sobredeterminação). Redes de práticas sociais são sustentadas por relações de poder e as articulações variantes entre elas ligam-se a dinâmicas também relativas de poder e lutas pelo poder. Dessa forma, as permanências observadas entre os momentos das práticas são um efeito do poder sobre as redes de práticas, e as tensões no interior dos eventos entre essas permanências e fluxos são lutas através do poder e pelo poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Com relação ao momento discursivo, essa abordagem analítica da ADC evidencia a capacidade do discurso de promover mudança, a partir de sua articulação e recombinação com outros elementos da prática, por meio da retroalimentação. Como modos de ação, representação e identificação, discursos também articulam gêneros, discursos e estilos – elementos das ordens de discurso –, tanto como parte da ação, como na construção reflexiva da vida social. Para Harvey (1989), o discurso internaliza em certo sentido tudo o que ocorre em outros momentos das práticas, o que reforça sua importância nas análises (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH).

Chouliaraki e Fairclough (1999) atestam ainda que essa proposta de abordagem deve ser considerada tanto por sua capacidade de produzir análises teoricamente fundamentadas em uma vasta gama de casos, quanto pelo caráter flexível que permite ao analista usá-la de acordo com os diferentes propósitos de pesquisa, adaptando-a às diferentes necessidades, sem ter de seguir a ordem de análise nela listada, ou todos os itens nela propostos (MEYER, 2001).

Desse modo, apresento a releitura do modelo original proposto por CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH (1999) que é feita por Dias (2015)⁴¹, e descrevo as etapas propostas nessa readaptação. Optei por realizar as análises com base na recontextualização apresentada pela autora, principalmente, pela alteração que ela propõe do termo “problema” para “questão motivadora”, e pela ênfase que dá à análise das identidades:

Quadro 2: Abordagem teórico-metodológica da ADC adaptada por Dias

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

Fonte: Dias (2015, p. 46).

Dias (2015) propõe uma releitura da abordagem original na qual o termo “problema”, relativo à primeira etapa do arcabouço é substituído por questão motivadora. Para a autora, essa substituição visa a retratar o aspecto selecionado para a pesquisa sem defini-lo previamente como problemático, ou configurá-lo como algo negativo, mas como uma questão em algum nível contraditória/ polêmica/ interessante para motivar uma análise crítica. A questão que motivou este estudo não pode ser definida previamente como um “problema”, mas representa um aspecto do mundo social que pode se constituir como objeto de interesse de pesquisas críticas na área educacional.

Na segunda etapa da recontextualização, denominada *Aprofundando a questão*, para analisar o aspecto discursivo entendido inicialmente como interessante do ponto de vista crítico, a autora propõe ampliar o olhar analítico para a compreensão das razões motivadoras e das implicações estruturais da questão. Para dar conta da tarefa, Dias sugere três tipos de análise: *análise da conjuntura*, *análise do discurso* e *análise das identidades*. A primeira análise proposta, que se mantém como no arcabouço original, envolve o cruzamento entre instituições, vozes e materiais que compõem a prática social a ser focalizada. Neste estudo, não realizo,

⁴¹ É necessário ressaltar que as referências a Dias (2015) neste capítulo são baseadas em CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH (1999).

entretanto, a divisão sugerida por Dias (2015) entre conjuntura histórica e atual, por entender que não se aplica ao foco desta investigação.

A segunda análise, a análise do discurso, traz um duplo foco na estrutura e na interação e prioriza um olhar fundamentado na linguagem que se sustenta na proposição de que a linguagem é parte irreduzível do social, dialeticamente ligada a outros elementos da vida social, de modo que a análise em pesquisa social está relacionada à linguagem (FAIRCLOUGH, 2003). Esse duplo foco da análise permite, segundo a autora, um aprofundamento linguístico na questão analisada (DIAS, 2015, p. 47-48). A análise das identidades, um acréscimo da autora ao arcabouço original, permite uma compreensão dos diferentes papéis assumidos pelos sujeitos nas diferentes posições das práticas sociais em foco. A análise nesta etapa também lança um olhar atento sobre as construções de autoidentidade, o que possibilita um entendimento das atividades reflexivas do indivíduo em suas rotinas. Dias (2015) considera essa etapa analítica particularmente relevante porque completa uma visão do contexto e do discurso a partir de um olhar para o sujeito que vive nesse contexto e que se submete a um discurso ‘x’ ou ‘y’ (DIAS, 2015, p. 48).

Na próxima etapa do arcabouço recontextualizado, *Definindo os principais desafios*, há um redirecionamento da análise científica social, com base na lógica relacional para uma análise crítica, com base na lógica dialética, o que significa não mais focalizar a estabilidade relativa das práticas, mas sim sua estabilidade como um efeito de poder e um fator de reprodução de relações assimétricas. Nessa nova perspectiva, o foco recai sobre a tensão dialética entre as estruturas e as atividades práticas das pessoas engajadas na prática social em análise (DIAS, 2015). Após a realização das primeiras etapas de análise propostas por Dias, é possível enumerar os desafios que a questão focalizada apresenta na prática. Assim, parte-se de parâmetros concretos – não apenas de hipóteses – para que o pesquisador reflita sobre a própria análise e sobre a questão inicial.

Em *Reconfigurando a questão*, Dias propõe retomar a questão inicial destacada, caracterizada e analisada ao longo do percurso teórico-metodológico proposto, a fim de lançar uma visão nova ou renovada da questão motivadora no mundo social – a partir da focalização de aspectos não vislumbrados anteriormente – que proponha formas de transformação da prática particular. A última etapa, *Refletindo sobre as análises*, abarca a relação entre a prática teórica do analista e as práticas ‘práticas’ analisadas, ou seja contempla a dimensão reflexiva da pesquisa, pois, conforme asseveram CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH (1999, p. 222), “a pesquisa crítica social é iniciada e terminada no fluxo entre prática teórica e as outras práticas que ela pesquisa”. Retomam-se assim as questões iniciais e os objetivos traçados inicialmente

a fim de (re)localizá-los com mais suporte teórico e analítico, e por meio de uma auto avaliação (DIAS, 2015, p. 49).

4.2 Relações de complementaridade entre pesquisa qualitativa, etnografia e ADC

As transformações em escala global e a consequente diversificação das esferas da vida social apresentam novos contextos e diferentes perspectivas sociais que desafiam pesquisadores a dar conta da complexidade de fenômenos que caracteriza o mundo contemporâneo. E é num contexto de indagações sobre a capacidade de a perspectiva positivista continuar servindo de modelo para o estudo de fenômenos humanos e sociais tão complexos e dinâmicos que o paradigma qualitativo de pesquisa começa a se desenhar, em fins do século XIX (ANDRÉ, 2008).

Inicialmente, essa abordagem surge em oposição ao esquema quantitativista de pesquisa, defendendo uma visão holística dos fenômenos, e com raízes teóricas na fenomenologia (ANDRÉ, 2008). Ao contrário das abordagens centradas em dados estatísticos, o paradigma qualitativo permite examinar uma gama de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes, a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, discursos e relações sociais, e os significados que produzem (MAGALHÃES et. al, 2017, p. 30).

Bauer e Gaskell (2011) argumentam que pesquisa social deve apoiar-se em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação. Para os autores, uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige uma diversidade de métodos e dados, e o pluralismo metodológico se originou como uma necessidade metodológica da investigação da ação empírica. Em linhas gerais, Flick (2009, p. 6) atesta que os aspectos essenciais que devem orientar a pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Schwandt (MAGALHÃES et. al., 2017) discorre sobre três posturas epistemológicas na pesquisa qualitativa: a hermenêutica filosófica, o construcionismo social e o interpretativismo. A primeira defende que a compreensão é uma condição do ser humano e não pode ser controlada por regras; para a segunda, o interesse está na compreensão das práticas sociais e nas estratégias retóricas dos diferentes tipos de discurso; já a terceira está centrada no significado das ações sociais. Embora as três abordagens apresentem diferentes perspectivas,

têm em comum a preocupação em compreender os outros, o que fazem ou dizem (MAGALHÃES et. al., 2017, p. 31).

Além dessas diferentes posturas epistemológicas, a pesquisa qualitativa, em seus avanços teórico-metodológicos e em sua prática, encontra-se definida por uma estrutura explícita de escolas que influenciam de maneira diversa o debate geral, entre as quais estão o Interacionismo Simbólico, a Fenomenologia, a Etnometodologia, o Construtivismo, a Psicanálise, o Estruturalismo Genético e a Etnografia (FLICK, 2009).

A Etnografia foi desenvolvida inicialmente no campo da Antropologia para estudar a cultura e a sociedade e começou a tomar força a partir dos anos 80 (ANDRÉ, 2008). Chouliaraki e Fairclough (1999) enfatizam a relevância dessa abordagem para a ADC ao argumentar que a pesquisa analítica do discurso é apenas um aspecto da pesquisa em práticas sociais e precisa se integrar a outros métodos científicos sociais, em especial, à etnografia, pois “às vezes pode ser muito difícil ‘reconstruir’ a prática em que um discurso está localizado e conseguir o sentido apropriado de como o discurso figura nessa prática” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 61).

Situada na tradição da pesquisa qualitativa interpretativista e como uma prática teórica crítica (MAGALHÃES, et. al., 2017), cujo foco é em práticas sociais (em sua relação com estruturas e eventos) e na articulação entre elementos das (redes de) práticas, incluindo o discurso, com vistas à mudança social, a ADC estabelece com algumas abordagens etnográficas – especialmente aquelas engajadas e que preveem um envolvimento com o contexto e os participantes – uma relação de complementaridade para a geração e análise de dados, uma vez que elas buscam não apenas descrever o mundo social, mas também interpretá-lo e fornecer uma explanação de suas conexões (MAGALHÃES et. al., 2017).

Outro ponto que aproxima a ADC da Etnografia é o foco na análise textual, justificado pela mediação textual da vida social no mundo contemporâneo. Como discutido no capítulo teórico deste trabalho, as análises em ADC não se resumem a meras descrições de aspectos constitutivos dos textos, mas vão além, transformando os elementos textuais em argumento para a interpretação da prática social (MAGALHÃES et. al., 2017). E esse olhar ampliado para os textos, em sua relação com o contexto, com o processo social, se relaciona principalmente à tradição etnográfica influenciada pelo pensamento de Geertz (MAGALHÃES, et. al., 2017), para o qual a noção de texto deve incluir o contexto social específico no qual as ações dos participantes se dão, o que envolve uma descrição detalhada do processo social.

Para Magalhães (et. al., 2017, p. 33), o pensamento de Geertz é esclarecedor para quem estuda a prática social como analista de discurso porque lança luz sobre o registro etnográfico,

ou seja, sobre “a inscrição da ação”, sobre os participantes e suas identidades sociais, o que se constitui como algo basilar para uma disciplina como a ADC que conjuga o estudo textual-discursivo à crítica social a fim de “produzir e apresentar conhecimento crítico que capacite os seres humanos a emanciparem-se de formas de dominação mediante a autorreflexão” (WODAK, 2004, p. 7).

4.3 ADC e Etnografia Crítica: consciência, reflexão e emancipação

Thomas (1993) distingue dois tipos de etnografia: convencional e crítica. A primeira realiza um estudo de determinada cultura com o propósito de descrevê-la; a segunda, para além da descrição, parte de uma estrutura explícita para promover mudança social, por meio da modificação da consciência ou chamada para a ação, e envolve julgamento de valor na interpretação dos dados (THOMAS, 1993).

Para Thomas (1993), os etnógrafos críticos celebram sua posição política e normativa como uma forma de invocar consciência social e mudança. Uma vez que, para esses pesquisadores, todos os membros culturais experimentam repressões desnecessárias em alguma extensão, seu trabalho representa mais que apenas o estudo sobre grupos oprimidos ou socialmente marginais, mas, principalmente, uma forma de identificar influências repressivas que conduzem para uma dominação social desnecessária de grupos ou pessoas, e uma forma também de auxiliar metas emancipatórias.

Cameron (1992, p. 22) argumenta que a ação do pesquisador etnográfico crítico deve ser limitada pelos interesses dos pesquisados. A autora caracteriza “pesquisa ética” como *pesquisa sobre* sujeitos; “pesquisa de defesa” como *pesquisa sobre e para* os sujeitos; e “pesquisa fortalecedora” como *pesquisa sobre, para e com* os sujeitos, e pondera que uma das implicações da adição do “com” é o uso de métodos de pesquisa dialógicos ou interativos, como oposição às distantes e objetivas estratégias positivistas. Para ela, a centralidade da interação “com” o pesquisado habilita a pesquisa a ser fortalecedora, e tal perspectiva se mostra produtiva para pesquisas no campo educacional, uma vez que possibilita, por meio desse contato direto do pesquisador com os pesquisados, reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2008, p. 32), a fim de refletir sobre as possibilidades e os limites, para a superação das dificuldades e fortalecimento dos sujeitos.

Empreender um percurso qualitativo de investigação de cunho etnográfico crítico foi uma decisão coerente com as questões de caráter ontológico e epistemológico acerca do conhecimento sobre o mundo social e dos aspectos dele que seriam investigados, da natureza

do conhecimento a ser gerado e de meu posicionamento como pesquisadora, explicitados na introdução deste trabalho. Como assevera André (2008), pesquisas cujo foco central seja o processo educacional podem prescindir de certos requisitos da etnografia, como a longa permanência em campo e o contato com outras culturas, e podem, por isso, ser chamadas de “pesquisas do tipo etnográfico”.

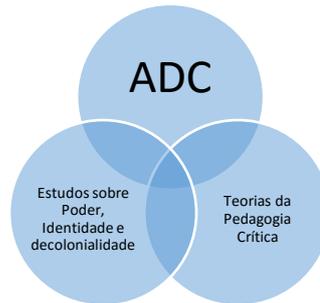
As decisões de caráter ontológico e epistemológico já elencadas e a correspondente escolha de um percurso multimetodológico pautado nos fundamentos da etnografia crítica asseguraram a escolha de determinadas estratégias para geração de dados que possibilitaram acesso aos componentes ontológicos que eu pretendia conhecer e se mostraram coerentes com minhas reflexões epistemológicas e questões de pesquisa, conforme será detalhado ainda neste capítulo. Esse panorama, por sua vez, pressupõe um percurso de investigação altamente reflexivo e a reunião de diferentes perspectivas e métodos que possam “institucionalizar o processo de reflexão” (BAUER; GASKELL, 2011, p. 482), assunto da próxima seção.

4.4 As triangulações do estudo

O termo *triangulação* é definido como a combinação e comparação de diferentes perspectivas numa investigação (STUBBS, 1983). Nas ciências sociais, a triangulação diz respeito à combinação de duas ou mais teorias, fontes de dados, métodos ou pesquisadores para o estudo de um fenômeno que converge para uma única construção ou um mesmo resultado (YEASMIN; RAHMAN, 2012). Para Coen e Manion (1983), abordagens multimetodológicas oferecem um panorama de investigação de maior credibilidade, pela combinação e comparação de diferentes teorias. Com base em Denzin, os autores apresentam uma visão ampla de triangulação, na qual são incluídos quatro tipos: as triangulações de investigador, de teoria, de métodos e a de dados. A primeira diz respeito à construção feita por uma equipe composta por investigadores de diferentes áreas do saber; a segunda pressupõe uma abordagem do objeto empírico a partir de perspectivas conceituais e teóricas diferentes; a terceira é realizada com o uso de diferentes métodos de investigação para a geração de dados e análise do objeto; e a quarta trata das diferentes dimensões de tempo, de espaço e de nível analítico a partir dos quais o pesquisador busca as informações para sua pesquisa (JENSEN; JANKOWSKI, 1993).

Neste estudo, realizei três dos tipos de triangulação apresentados: a triangulação teórica, a metodológica e a de dados. A primeira, ao reunir em diálogo as perspectivas da ADC, os estudos das Ciências Sociais Críticas sobre poder, identidade e decolonialidade e as Teorias da Pedagogia Crítica, conforme figura 4 abaixo:

Figura 4: Triangulação teórica do estudo



Fonte: elaborado pela autora

A segunda, ao combinar a abordagem teórico-metodológica da ADC à pesquisa qualitativa e à etnografia crítica, conforme indica a figura 5:

Figura 5: Triangulação metodológica do estudo



Fonte: elaborado pela autora

A terceira, ao escolher me apoiar na observação participante, notas de campo e produções orais e escritas geradas ao longo das interações, conforme segue:

Figura 6: Triangulação de dados do estudo



Fonte: elaborado pela autora

Para Denzin e Lincoln (2006, p. 19), o “uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão”. Os autores argumentam que a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa e a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma investigação, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho. Bauer e Gaskell (2011) se voltam para a dimensão reflexiva das pesquisas ao atestar que a triangulação é uma forma de institucionalizar o processo de reflexão. Para os autores, a “reflexividade implica que antes e depois do acontecimento o pesquisador não é mais a mesma pessoa” (BAUER; GASKELL, 2011, p. 482-483).

4.5 A Proposta de Formação

A formação presencial ofertada no âmbito do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras contou com um total de 12 encontros, no período compreendido entre 15 de maio e 30 de outubro de 2017. Os encontros de formação (exceto o de lançamento do Programa) foram todos realizados às segundas-feiras, nos turnos matutino e vespertino, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). Esses encontros foram divididos em três etapas e em diferentes temáticas, dentro da proposta do próprio projeto, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social

1ª etapa	
Data	Evento
15/05/17	Aula inaugural – apresentação dos parceiros, escolas e participantes.
22/05/17	Aula: estudo da proposta de formação e dos eixos estruturantes do Projeto
29/05/17	Aula: manifesto em favor da leitura e da escrita no espaço escolar
05/06/17	Aula: estratégias de facilitação/ a voz dos parceiros
12/06/17	Aula: ferramentas tecnológicas do Google/ a voz institucional
19/06/17	Aula: o empoderamento de meninas e as obras do Projeto
26/06/17	Aula: o “pensar, o sentir e o fazer” na prática pedagógica
03/07/17	Aula: redes sociais, estudos de caso e a mobilização dos saberes docentes
10/07/17	Aula: Os gêneros carta e depoimento e a faceta reflexiva da formação
2ª etapa	
Data	Evento
28/08/17	Debate sobre prevenção à violência contra a mulher e equidade de gênero
3ª etapa	
Apresentação dos Planos de Execução por Unidade Escolar	
25/09/17	Relatos orais sobre as ações de execução dos projetos
30/10/17	

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira etapa da formação presencial representa o total das aulas realizadas dentro do curso. O 1º encontro foi o lançamento oficial do Programa, com a apresentação dos parceiros, participantes e dos principais objetivos da proposta de ampliação. Ele foi o único que ocorreu fora da EAPE, no Centro de Ensino Especial nº 2, na Asa Sul. Dois dos encontros dessa primeira etapa não foram ministrados pela professora-formadora: o 4º encontro, sob a responsabilidade da facilitadora enviada pela OEI, com o objetivo de ajudar na construção dos primeiros esboços dos planos de execução das escolas; e o 5º encontro, no qual a SEEDF apresentou uma plataforma virtual de educação às participantes. Os demais, foram ministrados pela professora-autora, com a colaboração de sua supervisora pedagógica.

A segunda etapa representou uma complementação da primeira e trouxe uma ampliação dos debates suscitados pelo Projeto sobre prevenção à violência contra a mulher, diversidade e equidade de gênero⁴². Já a terceira, trouxe a apresentação dos Planos de Execução. Também realizada em dois turnos, essa etapa foi dividida em dois dias para assegurar um tempo mínimo de apresentação. A proposta de formação desenhada para esse curso deveria estar relacionada ao primeiro objetivo definido para a aplicação-piloto do Programa, em 2017: “organizar e realizar ações de formação de multiplicadores dos conhecimentos e práticas oriundos do Projeto Mulheres Inspiradoras para aplicação nas escolas públicas de Brasília”. Abaixo, o quadro 4 traz o desenho da proposta e os eixos estruturantes do projeto, de acordo com o Plano de Curso:

Quadro 4: Desenho da Proposta de Formação e eixos estruturantes do projeto

Objetivo Geral
Oferecer aos cursistas embasamento teórico e prático sobre a temática equidade de gênero, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e no Currículo em Movimento, em uma perspectiva de abordagem interdisciplinar, e a partir dos princípios estruturantes do Projeto Mulheres Inspiradoras.
Princípios estruturantes do Projeto Mulheres Inspiradoras
Concepção do professor como intelectual transformador; Valorização do protagonismo dos estudantes; Fomento à leitura em sala de aula; Concepção da escrita como prática social; Valorização do legado de mulheres inspiradoras; Alinhamento à Pedagogia de Projetos; Compreensão da aprendizagem como processo; Valorização dos saberes prévios dos estudantes; Utilização de metodologias ativas que estimulem o engajamento dos alunos; Promoção de práticas que estimulem a integração com a comunidade; Observância das diretrizes da educação em/para os Direitos Humanos.

Fonte: Plano do Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social

⁴² Esse dia, inicialmente não previsto no desenho original da formação, foi um atendimento a uma demanda do grupo pela inclusão de mais discussões sobre a temática dentro do curso.

Em princípio, o curso seria realizado apenas na modalidade presencial, mas, por sugestão da equipe de coordenação do Programa, uma etapa de formação a distância também foi incluída, por meio da plataforma *moodle*, para servir, não apenas como um espaço virtual de compartilhamento dos conhecimentos e práticas oriundos do projeto, mas também como uma complementação da formação já oferecida presencialmente⁴³.

4.5.1 O Contexto Físico da Pesquisa: a EAPE

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, local onde se realizou a maior parte da formação presencial, destina-se à oferta de cursos de formação continuada aos profissionais da educação do DF, de acordo com a demanda da rede pública de ensino em suas mais diversas frentes de atuação. Em termos de estrutura física, conta com um espaço privilegiado para a formação continuada dos profissionais da educação pública, com um número grande de salas, algumas bastante amplas e arejadas. Sua localização na Asa Sul/DF, distante de muitas regionais de ensino, entretanto, pode ser um fator que explica o grande número de desistências em alguns cursos, fechados antes do início por falta de procura⁴⁴.

Como instituição parceira dentro do Programa de Ampliação, a EAPE cedeu o espaço físico para a formação presencial e o aparato tecnológico para a formação a distância, por meio da plataforma *moodle*, no curso “Projeto Mulheres Inspiradoras: Educação para transformação social”. Embora a maioria das escolas participantes não esteja localizada no Plano Piloto, esse foi o espaço definido para a formação presencial. A justificativa para essa escolha, segundo a SEEDF, é que a EAPE figura como o principal centro de formação profissional da rede pública e local onde se concentram as ações de formação que envolvem Unidades Escolares de diferentes Regiões Administrativas.

4.5.2 Os atores sociais participantes

Como o recorte deste trabalho foi o estudo de identidades docentes em um contexto de formação, a definição dos atores sociais participantes foi orientada por essa perspectiva.

A professora-formadora figura como principal colaboradora do estudo, não apenas pela relação dialógica que pude estabelecer com ela ao longo do desenvolvimento da pesquisa, mas

⁴³ Em função dos limites de uma pesquisa desta natureza e das escolhas que o pesquisador precisa fazer para a consecução dos objetivos dentro do tempo previsto para a realização do estudo, a formação a distância não se constitui como escopo do trabalho.

⁴⁴ Por essa razão, alguns cursos têm sido ofertados em diferentes Regionais de Ensino, como é o caso de Taguatinga, Paranoá e Brazlândia, por exemplo, que já contam com polos de formação próprios de formação, para determinados cursos.

principalmente porque ela é a principal razão da existência do Projeto Mulheres Inspiradoras e do Programa que propõe sua ampliação para mais 15 escolas. Como autora do projeto, ela foi a responsável pelo planejamento das ações de estruturação da proposta pedagógica do curso, de revisão de teorias, seleção de materiais, planejamento e realização das aulas.

Quanto aos demais atores sociais da pesquisa, em princípio, minha intenção era me voltar para professores de LP, pelo movimento que me lançou ao mestrado e pela defesa do ensino de leitura e escrita que o projeto faz e que tanto me interessa como professora de LP. Com o início da pesquisa, entretanto, comecei a entender que seria preciso olhar para os sujeitos em formação, independente do componente curricular, pois a proposta, para além de ofertar uma formação para o trabalho com o ensino da leitura e da escrita na escola, na perspectiva da equidade de gênero, representou também um convite a uma ação coletiva de resistência, como o capítulo de conjuntura antecipa e o capítulo analítico vai confirmar. Em função disso, decidi considerar como atores sociais de minha pesquisa cursistas que tivessem apresentado uma frequência considerada adequada ao curso de formação e que tivessem realizado também um número razoável de atividades de produção oral e escrita. Entendi também a necessidade de me voltar apenas para professoras em regência de classe de modo que fosse possível entender, após a finalização das três etapas da formação, como o curso entrou em diálogo com suas identidades e as permitiu planejar e desenvolver práticas que indicassem autoria e criticidade. Assim, os critérios de seleção dos atores sociais da pesquisa foram:

- ✓ Professoras com, pelo menos, 75% de frequência no curso de formação;
- ✓ Professoras com, pelo menos, duas atividades de produção escrita entregues;
- ✓ Professoras em regência de classe no EF ou EM.

Apresento então as participantes de minha pesquisa, sem identificação das escolas ou de suas identidades.

Quadro 5: Atores sociais participantes da pesquisa

RA	Unidade Escolar	Participantes	Disciplina
Ceilândia	Escola 1	Participantes 1, 2 e 3	Arte/E Física/Mat.
	Escola 2	Participantes 4 e 5	Língua Portuguesa
	Escola 3	Participantes 6 e 7	LP e História
	Escola 4	Participantes 8 e 9	Língua Portuguesa
	Escola 5	Participante 10	História
Riacho Fundo	Escola 6	Participantes 11 e 12	LP e Matemática
Samambaia	Escola 7	Participantes 13 e 14	LP e Sociologia
Taguatinga	Escola 8	Participantes 15 e 16	Língua Portuguesa
EAPE		Professora-formadora – participante 17	

Fonte: elaborado pela autora

4.5.3 *O perfil das escolas e das participantes*

As participantes da pesquisa estão vinculadas a quatro Regiões Administrativas e oito Unidades Escolares diferentes, além da EAPE. Todas essas unidades escolares estão localizadas em áreas periféricas e de grande vulnerabilidade social. As professoras e o professor considerados como participantes apresentam uma narrativa de comprometimento com suas comunidades escolares como razão para a entrada no Programa de Ampliação, e têm entre três e vinte anos de atuação profissional.

O único homem do grupo é um dos mais jovens participantes e foi aprovado no processo seletivo do doutorado em Literatura na UnB ao final da aplicação-piloto do Programa. Todos esses sujeitos, com diferentes gradações, participaram da maior parte/ou totalidade do processo formativo, e fizeram duas ou mais das atividades propostas para a geração de dados, de modo que foi possível, a partir dessa participação, investigar os modos como a formação, na perspectiva em que foi ofertada, dialogou com suas identidades docentes e lhes possibilitou transcender a identificação de “multiplicadores” projetada nos documentos do Programa para o desenvolvimento de práticas mais críticas, criativas e autorais.

4.6 *A integração teórico-metodológica e o percurso de construção do corpus*

A fim de assegurar coerência e correspondência entre as decisões de caráter ontológico e epistemológico e as escolhas teóricas e multimetodológicas já apresentadas, decidi-me pela geração de dados para a constituição do corpus de pesquisa. O percurso de construção do corpus é melhor compreendido em suas diferentes etapas, por isso, decidi apresentá-lo nesta seção a partir dessa divisão, embora no capítulo analítico, ela não seja retomada necessariamente desse modo. Nas etapas diretamente relacionadas à minha inserção em campo, adotei a estratégia da observação participante, considerando a centralidade das interações entre os diferentes atores, de modo a reconstruir os processos e relações constitutivos da experiência de formação e refletir sobre as possibilidades e limites relacionados a essa etapa.

Além disso, registrei em notas de campo, não apenas os acontecimentos, mas também meus processos reflexivos, e gravei em áudio os encontros dos dias 29/05, 19 e 26/06, 3/07, 25/09 e 30/10, e em vídeo, o encontro do dia 10/07, para a geração de dados das interações *in loco*. Apenas os encontros dos dias 22/05, 05 e 12/06 não foram gravados; o primeiro, porque eu ainda não havia solicitado formalmente a autorização das participantes; os demais, por terem sido encontros ministrados por terceiros. Optei apenas pela observação participante e pelas notas de campo nesses dias.

Considero que minha inserção no contexto físico da pesquisa foi bastante facilitada por minha identidade de professora da rede pública – que se sobrepôs à de pesquisadora, principalmente no início, de modo inconsciente, num primeiro momento, possivelmente pela identificação imediata com meu contexto profissional (do qual eu já estava afastada há alguns meses, em razão da licença para estudos); depois, conscientemente, como forma de manter as relações de empatia e identificação legítimas que conquistei e que me faziam sentir-me integrada e aceita e asseguravam um ambiente de confiança e familiaridade. É fato que, com o avanço da formação, meu papel naquele contexto foi se tornando mais evidente, mas em minha percepção, isso não parecia ser um problema, dada a naturalidade com que as cursistas interagiam entre si e com a formadora, apesar da minha presença.

Como mostro na próxima subseção, este foi um estudo de base longitudinal no qual os dados que constituem o corpus do trabalho foram gerados em diferentes etapas. Os recortes realizados foram orientados por minhas questões de pesquisa e as categorias analíticas foram definidas a partir do mapeamento realizado nos textos. Para Fairclough (2003), a vantagem de se trabalhar com recortes se dá em razão de as formulações para análise textual da ADC referirem-se a “um trabalho intensivo que pode ser produtivamente aplicado a recortes de material de pesquisa mais que a textos longos”. Como a unidade mínima de análise em ADC é o texto, “é necessário que os recortes selecionados para análise não sejam constituídos de enunciados isolados, mas de trechos significativos em seu conjunto” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 6).

4.6.1 Etapas de realização da pesquisa: um estudo longitudinal

Como neste estudo busquei analisar os processos de reconfiguração identificacional docente, dentro de um contexto de formação específico, optei pela realização de um estudo que possibilitasse um acesso privilegiado aos aspectos do mundo social em foco. O estudo longitudinal figura entre os planos básicos da pesquisa qualitativa, e “analisa um processo ou situação interessante novamente em uma etapa posterior à coleta de dados” (FLICK, 2009, p. 139). Desse modo, como nesta pesquisa eu realizei uma investigação pautada numa estratégia de geração de dados do “antes, durante e após o processo formativo”, considero que minha pesquisa se encaixa nessa classificação. O quadro 6 apresenta o desenho metodológico desta investigação, com as diferentes etapas do estudo, dados gerados, questões de pesquisa e categorias analíticas elencadas, conforme segue:

Quadro 6: Desenho metodológico

Etapa 1 – No início da formação presencial		
Dados gerados	Questões de pesquisa	Categorias analíticas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição oral ✓ Formulários 	<p>1) Que representações as participantes constroem sobre o Projeto, o Programa e a formação?</p> <p>2) Como elas (inter)agem e identificam a si e às outras nesse contexto inicial?</p>	<p>Significado acional: estrutura genérica e intertextualidade.</p> <p>Significado representacional: processos de transitividade e representação de atores sociais.</p> <p>Significado identificacional: ethos, metáfora e identificação relacional.</p>
Etapa 2 – Durante a formação presencial		
Dados gerados	Questões de pesquisa	Categorias analíticas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interações nas aulas ✓ Produção das cartas ✓ Roda de discussão 	<p>3) Que razões levam as participantes para a formação?</p> <p>4) Como essas razões relacionam-se às suas visões de mundo, formas de relação com o outro e concepções de ensino, de escola e de aluno?</p> <p>5) Como essas questões se materializam em suas práticas?</p> <p>6) Como se configuram as tensões no interior dos eventos?</p> <p>7) Como se evidenciam nos discursos formas de superação das dificuldades?</p>	<p>Significado acional: intertextualidade.</p> <p>Significado representacional: processos de transitividade.</p> <p>Significado identificacional: avaliação e modalidade. (FAIRCLOUGH, 2003).</p> <p>“O pensar, o sentir e o querer” (STEINER, 2011).</p>
Etapa 3 – Após a formação presencial		
Dados gerados	Questões de pesquisa	Categorias analíticas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relatos orais 	<p>8) Como o processo reflexivo se completa e aponta para uma relação dialógica com a formação para o desenvolvimento de um exercício intelectual crítico e autoral?</p>	<p>Significado acional: intertextualidade</p> <p>Significado representacional: processos de transitividade aplicados ao quadro das ações no processo reflexivo (ROMERO, 2004).</p> <p>Legitimação (racionalização) e fragmentação (diferenciação e expurgo do outro) (THOMPSON, 2011).</p>

Fonte: elaborado pela autora

4.6.2 *Da geração de dados ao longo da formação presencial*⁴⁵

O quadro 6 apresenta as etapas 1 e 2 da formação presencial. A etapa 1, chamada “no início da formação presencial”, corresponde à chegada das participantes ao curso, nos dois primeiros dias da formação presencial, nos quais foi proferida a exposição oral de abertura da aula inaugural pela formadora, integralmente transcrita, e foram preenchidos formulários escritos que traziam questionamentos sobre as razões para a chegada dos professores ao Programa e as expectativas deles em relação à formação. Nessa etapa, a observação participante e a gravação da exposição oral foram as estratégias por mim adotadas para a geração dos dados. As questões de pesquisa elencadas foram: Que representações as participantes constroem sobre o Projeto, o Programa e a formação? Como eles (inter)agem e identificam a si e aos outros nesse contexto inicial? As categorias analíticas definidas a partir dos dados ligadas ao significado acional foram estrutura genérica e intertextualidade; ao significado representacional foram os processos de transitividade e a representação de atores sociais; e ao significado identificacional foram: ethos, metáfora e identificação relacional.

A etapa 2, chamada “durante a formação”, compreende todo o período do curso realizado na EAPE, de 22/05 a 10/07, etapa na qual foram utilizadas as estratégias da observação participante, das anotações nos diários de campo e da gravação dos encontros, em áudio e vídeo. As transcrições não incluíram pausas, entonações, silêncios, hesitações ou falas sobrepostas, pois meu interesse era o registro da materialidade das representações discursivas e das construções identitárias relacionadas ao diálogo do processo formativo com as práticas e as identidades profissionais das cursistas. Para a produção das cartas e realização da roda de discussão, no último dia de formação, as estratégias foram direcionadas para a avaliação da formação, como forma de gerar dados que pudessem ser cruzados e comparados dentro do *continuum* antes/durante/depois da formação. Essa etapa de avaliação ficou sob minha responsabilidade e foi dividida em dois grandes momentos: um momento de avaliação escrita, com a produção da carta pessoal; e outro de avaliação oral, que consistiu numa roda de discussão, a partir de uma técnica chamada “técnica do aquário”, desenvolvida pela formadora na aula anterior com o grupo⁴⁶.

⁴⁵ O fato de ter acompanhado a formação presencial em dois turnos possibilitou a geração de um maior volume de dados, mas optei por não apresentar a pesquisa dentro dessa divisão por considerar que as diferenças percebidas entre os dois turnos de formação não foram relevantes para o todo da investigação.

⁴⁶ Os roteiros para as atividades de produção da carta, de visualização guiada, de orientações para a roda de discussão e da técnica do aquário são os apêndices A, B, C, e D deste trabalho.

Para a escrita da carta, parti de uma atividade aplicada em turmas de graduandos de Letras da UnB⁴⁷ para desenvolver uma proposta denominada por mim “Carta do ‘eu’ de hoje para o ‘eu’ de ontem”, com o objetivo de criar 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, isto é, da sequência de ações ligadas ao contexto formativo (SIGNORINI, 2000). Todas as atividades desenvolvidas por mim nessa etapa foram construídas em diálogo permanente com a professora-formadora e com o Grupo de Estudos Críticos e Autoria Criativa, do PPGL/UnB, responsável por avaliações qualitativas do Programa de Ampliação.

Na perspectiva do “pensar, sentir e fazer” trazida na proposta de formação, utilizei uma técnica de visualização guiada, na qual as professoras e professores foram levados ao acionamento do sentir, a fim de rememorar os principais momentos da formação. Ao final da aplicação dessa técnica, minha expectativa era de que o sentir acionado pudesse direcionar o pensar e o fazer da escrita reflexiva e autoral que eu esperava que eles construíssem. Com base em um roteiro previamente elaborado, os professores produziram cartas, nos turnos matutino e vespertino.

Quanto aos instrumentos para a realização da roda de discussão, a chamada “técnica do aquário” – que consiste em uma metodologia que estimula a interação e valoriza a promoção do debate em uma perspectiva horizontal – foi utilizada apenas com o grupo da tarde, pois, pela manhã, os professores levaram muito tempo na produção das cartas. A partir de um roteiro de temas produzido com base em minhas questões de pesquisa, os professores eram convidados a participar da técnica assim que concluíam a atividade de escrita da carta. Ao final da atividade, foram gravados 20 vídeos, num total de 1h32m de gravação, transcritas a partir dos mesmos critérios já informados nesta subseção.

As questões de pesquisa que orientaram as análises foram: Que razões levam as participantes para a formação? Como essas razões relacionam-se às suas visões de mundo, formas de relação com o outro e concepções de ensino, de escola e de aluno? Como essas questões se materializam em suas práticas? E as categorias analíticas definidas a partir dos dados foram: do significado acional, intertextualidade; do significado representacional, processos de transitividade; e do significado identificacional, avaliação e modalidade

⁴⁷ Gissele Alves, professora do quadro efetivo do Instituto Federal de Brasília – IFB, propôs aos graduandos de Letras da UnB, dentro da disciplina “Prática de Textos”, a escrita de uma carta na qual eles e elas se imaginassem em algum lugar do futuro, escrevendo para os recém aprovados no vestibular da UnB. Como doutoranda do PPGL/UnB que desenvolve uma pesquisa sobre cotas, a professora buscou, por meio dessa proposta, gerar dados para a fase inicial de sua pesquisa.

(FAIRCLOUGH, 2003). Além disso, a proposição teórica de trimembração do ser humano (STEINER, 2011) orientou o mapeamento realizado para o entendimento do “pensar, o sentir e o querer” das participantes.

4.6.3 *Da geração de dados após a formação presencial*

A etapa 3 (retorno das participantes para a apresentação dos planos de execução) foi realizada na EAPE, nos turnos matutino e vespertino, e dividida em dois dias: 25/09 e 30/10, de modo a assegurar a participação de todas as escolas e cursistas. Esta foi considerada uma etapa fundamental da pesquisa pelo distanciamento temporal em relação ao término da formação propriamente dita, em 10/07. Para minha pesquisa, rever o grupo num momento de socialização dos planos de execução, após um período razoável de tempo, mostrou-se como algo profícuo que me permitiu captar nas interações processos de dialogismo e intertextualidade com a formação ofertada.

Os procedimentos para a geração de dados nesta etapa foram a observação participante, as notas de campo e a gravação em áudio dos encontros. O gênero oral relato de experiência foi o escolhido para as apresentações individuais ou em duplas. As questões de pesquisa que orientaram as análises foram: Como se configuram as tensões nos eventos? Como se evidenciam nos discursos formas de superação das dificuldades? Como o processo reflexivo se completa e aponta para uma relação dialógica com a formação para o desenvolvimento de um exercício intelectual crítico e autoral? As categorias analíticas definidas a partir dos dados foram: do significado acional, intertextualidade e do significado representacional: processos de transitividade aplicados ao quadro das ações no processo reflexivo (ROMERO, 2004).

4.6.4 *Das categorias linguístico-discursivas*

Para fins de organização da leitura desta dissertação, apresento mais detidamente nesta subseção as categorias analíticas que serviram de base às análises, na mesma ordem em que elas são apresentadas no capítulo analítico.

a) A categoria de ethos

Para Fairclough (2001), as dimensões analiticamente separáveis do discurso e do texto tem implicações diretas ou indiretas para a construção do “eu”, e o conceito de *ethos* pode ser útil para unir essas características do comportamento geral – não apenas do discurso – que

contribuem para a construção de uma versão particular do “eu” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 209). Segundo o autor, “a questão do *ethos* é intertextual: que modelos de outros gêneros e tipos de discurso são empregados para constituir a subjetividade (identidade social, ‘eu’) dos participantes de interações?” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 207). O autor argumenta ainda que o *ethos* pode ser considerado como parte de um processo mais amplo de ‘modelagem’ no qual o lugar e o tempo de uma interação e seu conjunto de participantes, bem como o *ethos* dos participantes, são constituídos pela projeção de ligações em determinadas direções intertextuais de preferência a outras (FAIRCLOUGH, 2001, p. 207).

b) Estrutura genérica

Fairclough (2003) define estrutura genérica – um aspecto textual moldado por gêneros – como a materialização de propósitos específicos dos diferentes modos de (inter)ação realizados em diferentes gêneros, ligados por sua vez, a práticas particulares. “Como cada atividade social possui propósitos específicos, na primeira aproximação de um gênero caberia questionar ‘o que as pessoas estão fazendo discursivamente’, e com quais propósitos” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 70). Essa estrutura pode ser mais homogênea em determinados gêneros, e mais livre em outros, por isso, pode ser insuficiente abordar certos gêneros em termos de sua estrutura genérica, sendo possível, nesses casos, identificar mais uma macro organização ou uma organização retórica que propriamente uma estrutura (RAMALHO; RESENDE, 2011).

c) Intertextualidade

Como abordei no capítulo teórico, o conceito de **intertextualidade** na versão de ADC a que este estudo se filia é proveniente principalmente dos estudos de Bakhtin sobre polifonia. Fairclough (2001) apresenta uma proposta de uso do conceito voltada para a análise textual cujo foco é na historicidade presente nos textos que permite que eles desempenhem “os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite da mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). Para o autor, o conceito diz respeito basicamente à “propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). Segundo o autor, a seleção de textos prévios e de tipos de textos articulados em uma dada instância (um ‘evento discursivo’ particular) e a maneira como são articulados sinaliza o modo como o evento discursivo se situa

em relação a hegemonias e lutas hegemônicas, podendo contestar práticas e relações hegemônicas existentes ou tomá-las como dadas.

d) Representação de atores sociais

Assim como a ação, a representação é um aspecto importante do significado e as análises com base nela se concentram nas orações a partir de seus três principais elementos: os processos, os participantes e as circunstâncias⁴⁸. Para Fairclough (2003), como há escolhas a serem feitas na representação dos processos, igualmente há na representação dos agentes sociais, os quais geralmente são participantes nas orações. De modo a mapear criticamente as escolhas que a língua apresenta para as referências pessoais no discurso, bem como as implicações dessas escolhas nas interações, van Leeuwen (1997, p. 169) apresenta uma proposta teórico-analítica, baseada na Linguística Sistêmico Funcional – LSF, que traz um inventário sócio-semântico dos modos pelos quais os atores sociais podem ser representados no discurso⁴⁹, e cada uma das escolhas que van Leeuwen propõe está, segundo o autor, ligada a realizações linguísticas ou retóricas específicas, cujo elemento centralizador é o conceito de ator social. O autor atesta que as representações incluem ou excluem atores sociais para servir a seus interesses e propósitos em relação aos leitores aos quais se dirigem.

e) Metáfora

Para Lakoff e Johnson (2002), os conceitos que orientam nosso pensamento não dizem respeito apenas ao intelecto, mas também estruturam nossas percepções, comportamentos e relações sociais, e governam nossas ações cotidianas, até nos detalhes mais triviais. Segundo os autores, esse sistema conceitual que desempenha um papel central na estruturação de nossa realidade, é em grande parte metafórico. Fairclough (2001, p. 241) pontua que quando significamos coisas por meio de uma **metáfora** e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira, em oposição a outras possíveis. Segundo ele, as **metáforas** estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental. Fairclough (2003) aborda as metáforas lexicais e apresenta ainda, com base em Halliday, o conceito de metáfora gramatical que ele exemplifica por meio de nominalizações (quando um verbo é convertido em substantivo).

⁴⁸ Retomo mais detidamente o assunto ao apresentar os processos de transitividade ainda nesta subseção.

⁴⁹ O quadro teórico-analítico completo proposto por van Leeuwen pode ser encontrado em van LEEUWEN (1997, p. 187).

f) Processos de transitividade

Para a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a transitividade é um sistema de descrição de toda oração, a qual se compõe de processos, participantes e circunstâncias. Nesse sentido, a Transitividade é um sistema de relação entre componentes que formam uma “figura”, e figuras, por conseguinte, são definidas como os significados produzidos pelo processo, sendo diferenciadas conforme os tipos gerais de classificação dos processos como: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser, de ter, de existir e de comportar-se (FUZER; CABRAL, 2014). E essa configuração *processo + participantes* constitui o “centro experiencial da oração” (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 176).

Os conceitos de *processo*, *participante* e *circunstância* são categorias semânticas que explicam na GSF de modo mais geral como fenômenos de nossa experiência do mundo são construídos na estrutura linguística. Processos representam eventos que constituem experiências ou atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social e são realizados tipicamente por verbos. Há três tipos principais de processos pelos quais o ser humano representa sua experiência: *materiais*, *mentais* e *relacionais*. Além desses, há outros secundários, que se localizam em sua fronteira: *comportamentais*, *verbais* e *existenciais*. Esses seis tipos de processo caracterizam o sistema de Transitividade em LSF (FUZER; CABRAL, 2014). Halliday e Matthiessen (2004) advogam que o princípio fundamental no qual o sistema de Transitividade está baseado é a “indeterminação sistemática”, o que aponta para a relatividade do sistema linguístico, inclusive na identificação dos processos. A escolha de uma ou outra estrutura léxico-gramatical estará sempre condicionada ao contexto em que a linguagem é usada.

g) Identificação Relacional

O significado identificacional liga-se ao aspecto discursivo de identidades e identificação de atores sociais, mas, pelo princípio da dialética entre os significados, a construção discursiva de identidades também relaciona-se ao significado representacional e acional/relacional (RAMALHO; RESENDE, 2011). Para Fairclough, a identificação é um processo complexo de distinção entre aspectos da identidade pessoal e social que não deve ser considerado como um processo puramente textual, ou discursivo, uma vez que também envolve aspectos não discursivos. Nesse caso, é necessário considerar tanto as possibilidades e os limites sociais que constituem as identificações, quanto a agência individual reprodutora ou transformadora na constituição de autoidentidades (FAIRCLOUGH, 2003).

h) Avaliação e modalidade

A **avaliação**, em princípio ligada ao significado identificacional do discurso, moldada por estilos, refere-se a apreciações ou perspectivas do enunciador mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo; e como maneira particular de se posicionar diante de aspectos do mundo, avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação particulares (FAIRCLOUGH, 2003), e materializadas em traços textuais como *afirmações avaliativas*, *afirmações com modalidade deôntica*, *avaliações afetivas* e *presunções valorativas* (FAIRCLOUGH, 2003). *Afirmações avaliativas* podem trazer o elemento avaliativo de modo mais explícito, como atributo, em processos relacionais atributivos; como verbo, em processos materiais e verbais; como um advérbio avaliativo, ou um sinal de exclamação; mas podem também trazê-lo de modo menos explícito, pressuposto, inserido em frases e não afirmado (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 119).

Já a **modalidade**, segundo Fairclough (2003), diz respeito ao modo como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras, e as diferenças entre as sentenças são diferenças na modalidade. Fairclough afirma, com base em Halliday que “a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 205). Para o autor, é uma relação entre o falante e o escritor – ou “autor” – e as representações. Segundo ele,

A modalidade é importante na estruturação de identidades (tanto nas pessoais – personalidades – como nas sociais), no sentido que aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é – logo as escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte do processo de estruturação da própria identidade. Isso, no entanto, prossegue no decorrer dos processos sociais, já que o processo de identificação é inevitavelmente transformado pelo processo de relação social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 158).

i) Quadro resumo das ações no processo reflexivo

O quadro analítico apresentado por Romero (2004) foi construído com as contribuições de Lock (1996), que parte da abordagem hallidayana na LSF para identificar padrões de tipos e tempos verbais associados a determinados contextos. Romero (2004), partindo dessas proposições, relaciona quatro formas de ação no processo reflexivo à regularidade esperada de tais padrões verbais na tentativa de mapear as características linguísticas que diferenciam as formas de ação, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 7: Resumo das ações no processo reflexivo

Processo Reflexivo	Marcador Linguístico
<i>Descrição</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Processos: material e verbal • Tempo: pretérito perfeito ou imperfeito
<i>Informação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Processo: relacional de identificação • Tempo: presente do indicativo
<i>Confronto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Processos: material, verbal, mental e atributivo relacional • Tempo: presente do indicativo e pretérito perf. ou imperfeito • Marcador textual de causa e razão
<i>Reconstrução</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Processos: material e verbal • Tempo: futuro • Modais

Fonte: Romero (2004, p. 139)

De acordo com a autora, a *descrição* de experiências de práticas passadas costuma ser realizada linguisticamente no pretérito perfeito ou imperfeito, utilizando-se verbos de ação, isto é, processos materiais e verbais, segundo a LSF. Já a *informação* é geralmente efetuada no presente do indicativo, por meio de verbos que refletem a ideia de identificação ou esclarecimento de significações, teorias, princípios, no estabelecimento de relações do tipo “x é equivalente a y”, que caracteriza os processos relacionais identificativos da gramática sistêmico-funcional.

Ainda segundo a autora, o *confronto* produz avaliações críticas de posicionamentos de ensino e aprendizagem adotados pelo educador como resultado de análise cuidadosa de experiência passada. Nesse sentido, essa significação, em geral, é efetuada igualmente no presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito, por processos materiais, verbais, relacionais atributivos ou mentais, por estarem esses processos ligados à forma como o falante descreve, avalia e percebe a situação ou ação. Espera-se, entretanto, que à medida que o falante tente encontrar as razões que o levaram a tal posicionamento, ele selecione marcadores textuais de causa e razão, como “porque”, por exemplo. Por último, a autora define a *reconstrução* como uma ação que implica a previsão de ações futuras, o que leva à seleção de estruturas com tempo verbal no futuro, realizadas por processos materiais e verbais. Como verbos modais também podem indicar a ideia de futuro, é possível que eles também sejam selecionados pelos falantes.

5 EMPREENDENDO AS ANÁLISES

As mulheres que conheci foram guerreiras
 Nunca deixaram de madrugar nas segundas-feiras
 Enfrentaram inúmeros desafios com alegria
 Graças a Deus aprendi com essas mulheres
 Graças a Deus cresci com essas mulheres
 [...]
 Mulheres corajosas diante da cruel chibata da realidade
 Que souberam dar a volta por cima
 Olhar para trás e seguir adiante
 Mulheres que reinventaram o poder de decisão
 Sei que existem muitas mulheres perdidas
 Sei que muitas estão escondidas
 Mas é chegada a hora da revolução
 [...]

Cristiane Sobral – Nzingas Guerreiras

Neste capítulo, apresento as análises empreendidas nesta que foi uma pesquisa voltada para um contexto predominantemente feminino, como antecipa a epígrafe acima: o time de professoras participantes da formação em serviço ofertada no âmbito do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras⁵⁰.

O capítulo foi construído com base na etapa 2 da abordagem crítico-explanatória da ADC (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e na recontextualização dessa abordagem proposta por Dias (2015). Desse modo, apresento na primeira seção a análise da prática particular (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), e, posteriormente, na segunda e terceira, as análises linguística e interdiscursiva (análise do discurso) e a análise das identidades, previstas na proposta de recontextualização de Dias (2015). Na última seção, apresento em conjunto as etapas da recontextualização correspondentes à definição dos principais desafios e reconfiguração da questão.

O modelo de análise textual da ADC, com sua proposta de integração da análise linguística à crítica explanatória para a compreensão do funcionamento social da linguagem permite um mapeamento da conexão entre o discursivo e o social nas análises textuais, a partir de categorias analíticas linguístico-discursivas associadas a maneiras particulares de (inter)agir, representar e identificar(-se) em práticas sociais situadas. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003).

⁵⁰ O uso do feminino para me referir às participantes da formação em foco no estudo foi justificado no capítulo introdutório deste trabalho, seção 1.4.

Assim, após a análise da conjuntura realizada no capítulo anterior, volto-me inicialmente para a investigação de aspectos específicos da prática particular para o mapeamento das relações de articulação e internalização entre o discurso e os demais momentos da prática, a fim de, em conjunto com a análise da conjuntura, assegurar uma análise baseada na perspectiva descrita no parágrafo anterior, e relacionar os textos em análise a causas mais amplas e a seus contextos particulares, em coerência com a profundidade ontológica da crítica explanatória (BHASKAR, 1989).

Do mesmo modo, na etapa de “análise do discurso propriamente dita”, os textos, como partes de eventos específicos e principal material empírico da ADC, são por mim analisados em busca de conexões entre mecanismos discursivos e a questão social em foco relacionada à (re)configuração identitária docente em um contexto específico de formação.

A título de esclarecimento, “prática social de formação”, neste trabalho, são as atividades de formação docente desenvolvidas no contexto educacional do país, as quais formam, em suas diferentes realizações, uma rede de práticas relacionadas à formação profissional docente – pessoas, aplicando recursos materiais ou simbólicos para interagirem (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Já o termo “prática particular”, refere-se à prática específica de formação por mim focalizada: o curso presencial ofertado na EAPE, no âmbito do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras. Por último, o termo “evento” diz respeito aos diferentes dias de realização da formação presencial, e se situa no *continuum* estrutura / (redes de) práticas / evento, como entidade social menos estável que articula momentos da prática social em um contexto sócio historicamente situado, no plano concreto da ação social (RAMALHO; RESENDE, 2011).

5.1 Análise da prática particular de formação

Nesta seção, busco analisar a articulação entre os elementos da prática de formação em foco, a partir da compreensão de que as práticas de formação docente são práticas socioculturalmente situadas que envolvem pessoas, (inter)ações, relações sociais e discurso num mundo material particular, sendo, por isso, práticas de construção, distribuição e circulação de conhecimento, assim como de constituição de identidades, que podem contribuir para “instaurar, reproduzir e/ou superar relações assimétricas de poder” (RAMALHO, 2012, p. 3).

Como abordei no capítulo de análise da conjuntura, as reivindicações por melhoria na qualidade da educação básica passam necessariamente por discussões sobre políticas para a

formação de professores no Brasil, pois não há como melhorar a qualidade da educação sem olhar para a realidade das práticas de formação inicial e continuada desses profissionais.

A prática particular de formação em foco neste trabalho está inserida numa conjuntura muito específica, na qual um conjunto de pessoas, materiais e tecnologias foi reunido em torno do objetivo de ampliar a área de alcance de um projeto pedagógico criado por uma professora de LP com mais de 20 anos de profissão, após processos profundos de autorreflexão sobre seu exercício. Baseando-se em alguns dos princípios teóricos da pedagogia crítica, do professor como intelectual transformador, esse projeto propõe um ensino crítico-reflexivo de leitura e escrita, pautado nas discussões sobre equidade de gênero na escola.

A atual etapa de ampliação desse projeto inclui rearranjos e reposicionamentos dos sujeitos na prática particular importantes nesse contexto. A posição objetiva de formadora de “multiplicadores” prevista a partir da conjuntura criada é ocupada subjetivamente nos eventos por uma professora cuja trajetória profissional se fundamenta num exercício crítico e autoral. Do mesmo modo, as posições objetivas das cursistas – como multiplicadoras – são subjetivamente ocupadas por professoras e por um professor com diferentes trajetórias de vida e profissão e diferentes percepções e crenças sobre suas atuações profissionais e sobre os processos de ensino e aprendizagem, o que influencia as relações de articulação e internalização dos momentos da prática, assunto a ser tratado a seguir.

5.1.1 Articulação entre o discurso e os demais elementos da prática

Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), estão imbricados na prática particular diferentes elementos da vida numa relação de articulação e internalização desses elementos em momentos (nos eventos) que é dialética e não reducionista. E as pesquisas de análise de discurso crítica relacionam o momento discursivo das práticas sociais aos demais momentos. Como apresentado no capítulo metodológico, a prática particular focalizada neste trabalho se estendeu de maio a outubro e contou com um total de 12 encontros presenciais, visando à formação de docentes para o trabalho de replicação do Projeto Mulheres Inspiradoras em mais 15 escolas da rede pública. Entretanto, como já dito, apenas 5 desses encontros foram voltados especificamente para o contato com o projeto original e ministrados apenas pela formadora; os três últimos foram relativos ao retorno ao campo para ampliação das discussões de gênero e para a apresentação das ações nas escolas. Por isso, esta seção focaliza principalmente esses

eventos, incluindo o de avaliação da formação, no dia 10/07 (oficialmente o último encontro do curso propriamente dito), a fim de entender as relações de articulação nesse contexto⁵¹.

Na prática particular focalizada, o elemento relacionado às pessoas, ou seja, as crenças, valores e desejos da formadora em relação ao seu exercício profissional, liga-se a experiências escolares significativas vividas ainda na infância que a fizeram valorizar a educação como instrumento de transformação⁵²:

Excerto 7

[...] Eu **tornei-me professora depois de viver uma enorme experiência de transformação a partir da educação**. A minha história, o meu destino, a minha vida foram transformados depois que, aos 8 anos de idade, eu fui acolhida no colo de uma grande educadora. (Professora formadora – exposição oral na aula inaugural do curso presencial).

O excerto evidencia razões para a escolha profissional muito ligadas ao sentir da professora, que influenciam suas crenças, valores e desejos em relação ao Programa de Ampliação e ao perfil projetado por ela das professoras e professores participantes. Um sentir materializado na militância em favor de uma educação que possa priorizar a formação de sujeitos em sua integralidade, em oposição ao modelo vigente de escola que ainda persiste:

Excerto 8

[...] Hoje, nós teremos o prazer de saber quem são as 29 professoras e o professor que levarão adiante essa proposta [...] **Eu não tenho dúvidas de que são professores que, como eu, estão inquietos, desconfortáveis com a escola que aí está**. (Professora formadora – exposição oral na aula inaugural do curso presencial).

Excerto 9

[...] E é isso que eu compreendo que todos que estão aqui desejam: **sentir-se parte de um movimento que reúne forças, recursos, talento e energia pra apoiar as meninas e as mulheres**. (Professora formadora – exposição oral na aula inaugural do curso presencial).

Percebe-se nos excertos selecionados uma materialização discursiva de crenças da formadora sobre o engajamento do grupo na proposta de formação que irá ministrar, fundamentalmente ligadas à sua trajetória profissional e ao percurso trilhado por ela na construção do Projeto Mulheres Inspiradoras. Essas crenças e valores atravessam a atividade material no que diz respeito ao modo como a formadora desenvolve o curso de formação, com

⁵¹ As temáticas abordadas nos cinco dias são apresentadas no quadro 3, do capítulo metodológico, mas, nesta etapa, a apresentação das análises não segue necessariamente essa ordem para focalizar apenas as articulações entre os elementos, que passam assim a momentos da prática.

⁵² Cf. capítulo de análise da conjuntura.

propostas “desencaixadas”, mais próximas de um modelo reflexivo, como no exemplo a seguir, no qual ela apresenta ao grupo uma proposta de atividade que busca acionar o “pensar, sentir, fazer” na prática pedagógica, de modo a despertar a consciência reflexiva e crítica desses profissionais para um exercício mais protagonista e alteritário, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 10

O tema do nosso encontro é Pensar, Sentir e Fazer. Aí eu vou contar uma historinha breve pra vocês que é a seguinte: eu já falei [...] que eu adoeci na profissão, mas adoeci, muito gravemente, ao ponto de quase morrer. E eu descobri que esse adoecimento [...] tava relacionado ao fato de que quando eu entrei na escola havia práticas cristalizadas e a gente vai sendo convencido de que a gente tem que se enquadrar nessas práticas e, enquanto eu tava tentando me enquadrar, eu tava adoecendo. **Eu também percebi [...] que a escola nos concebe como uma cabeça que pensa. Ela esquece que a gente também é alguém que sente, é alguém que tem uma história, que tem um repertório, que tem lastro.** Olha quantas histórias foram construídas antes de vocês para vocês estarem aqui. E aí quando eu percebi que a escola não tem que ignorar isso, pelo contrário, ela tem que se apropriar disso e transformar isso em instrumento de trabalho pedagógico, aí eu entrei em paz comigo mesma [...] Como hoje é o nosso dia do sentir, do pensar e do fazer, a gente vai fazer um trabalho um pouquinho diferente, mas baseado nisso. (Formadora – aula de 26/06/17).

Antes de iniciar a atividade em questão nesse excerto, como forma de ativar o sentir, a formadora fez a leitura de trechos que ela selecionou dos memoriais de vida e profissão postados pelo grupo na plataforma *moodle*, como atividade da formação a distância:

Excerto 11

[...] Então, eu decidi fazer o seguinte: eu peguei um trecho de cada memorial **que mais mexeu comigo e vou compartilhar com vocês**, tudo bem? E a gente vai fazer uma brincadeira. Eu vou ler um trecho e vocês vão tentar descobrir quem é o dono desse trecho. [Risos]. (Formadora – aula de 26/06/17).

Esse exercício de leitura de trechos de memórias tão caras a cada uma das pessoas do grupo de fato acionou o *sentir*. As lágrimas despertadas pela leitura revelavam as identidades das autoras. Com essa atividade, a formadora conseguiu fazer o que se propôs no excerto 9: enxergar a cada uma como “alguém que sente, “alguém que tem uma história, que tem um repertório, que tem lastro”. Ela fez o movimento que sugere que a escola deveria fazer, isto é, “olhar para as histórias construídas antes de cada uma daquelas pessoas estarem ali”. Ela se “apropriou disso e transformou em instrumento de trabalho pedagógico”. Os impactos desse exercício singular, tanto de escrita dos memoriais de vida e profissão, quanto de leitura de trechos deles, são rememorados por algumas cursistas, no final da formação, na escrita da “carta do ‘eu’ de hoje para o ‘eu’ de ontem”:

Excerto 12:

A G. lerá os memoriais de vida de seus colegas. Você se tranquilizará imaginando que o seu não está ali. Não se preocupe, ele está! Será o último e que saudades aquelas palavras na boca de outra pessoa lhe trarão! Que momentos! Que sentir! (prof.^a V. – Carta).

Excerto 13:

[...] Um dos momentos mais importantes e significativos para você foi, sem sombra de dúvidas, a escrita do memorial de vida que a colocou em meditação profunda com seu percurso acadêmico e profissional, sem falar de suas escolhas existenciais, uma vez que pensar em mulheres inspiradoras, no seu caso, é pensar no que te move, de um modo geral, na vida como um todo. (prof.^a B. – carta).

Ao final dessa atividade, as participantes deveriam construir em grupo uma silhueta corporal a partir de diferentes propostas nas quais o foco era *o sentir, o pensar e o fazer*; uma silhueta corporal com cabeça, coração e membros, na qual seriam afixados *post-its* de cada participante do grupo falando um pouco sobre o que sentiram, o que pensaram e o que fariam em relação à atividade. Os resultados apresentados trouxeram desenhos de pessoas com o coração maior e a cabeça menor, enfatizando mais *o sentir* acionado nesse processo. As apresentações falaram muito sobre as histórias de cada uma das participantes, trazidas pela leitura de trechos dos memoriais e sobre a necessidade de olhar para as histórias dos alunos. Uma das participantes chamou a atenção para as histórias daquelas mulheres cujas trajetórias sempre foram centradas no *fazer* e que nunca conseguiram se enxergar como inspiradoras. Ela enfatizou a importância de exercitar essa escuta sensível para as histórias de nossas mães e avós e ajudar as alunas e alunos também nesse sentido, como forma de desenvolver relações mais alteritárias com as mulheres de suas vidas.

Excerto 14:

Eu li o Mulheres Inspiradoras, o livro que a G. publicou e a maioria das histórias... assim, nós mesmos, conversando com nossas mães, avós... elas acham que não têm uma grande história [...] teoricamente elas não se acham mulheres inteligentes, que pensam, porque são mulheres da ação, mas elas não veem que na ação estão construindo uma história tão grande e tão maior do que essas outras, com seu trabalho, com a dedicação, porque não é aquele amor de falar assim: “Nossa, eu te amo, minha filha!”. Não! É o amor de acordar 5h da manhã e fazer o café antes de você trabalhar... [...] o que a G. chama de “escuta sensível”, que é algo que a gente vai ter que de alguma forma levá-los a compreender, que a história dessas mulheres... então, assim, **é essa reconstrução, reconstruir esse sentido com os nossos alunos, à medida que a gente tá também reconstruindo os nossos...** (Prof.^a B. – interação em sala de aula – 26/06/17).

Vemos nesses exemplos uma articulação da atividade material com as crenças, valores e desejos das cursistas que, além de acionar o “sentir”, promove autorreflexão, uma vez que as faz olhar para si mesmas, para suas próprias histórias de vida e profissão de um modo mais crítico. Nesse exemplo, a professora enxergou a necessidade de reconstruir os sentidos de sua

história de vida e, ao mesmo tempo, convidar seus alunos a fazerem o mesmo com suas próprias histórias, em razão do modelo de exercício proposto na atividade material da prática particular. Em muitos outros momentos essa articulação se evidencia. No excerto a seguir, a forma de acolhimento dada a uma das cursistas (que havia levado a filha para aquele dia de formação) a faz refletir sobre uma questão social grave legitimada na/pela escola:

Excerto 15:

Na sua primeira aula você sentiu algo que se repetiu em todas as outras: sensações de acolhimento, cuidado, esperança, força, competência [...] enquanto te escrevo agora a Clarissa está ali brincando animada, cheia de peças de encaixar, sentadinha numa toalha no chão. Quanto carinho! Quanto cuidado e respeito! E isso me lembrou a discussão que tive na escola uma vez devido a ser proibido às alunas mães levarem os filhos para a sala de aula com elas. **Não é de se espantar que tão poucas alunas retornem à escola após a licença-maternidade. Aqui realmente é um lugar especial** [...] (prof.^a L. – carta).

O exercício reflexivo que a professora realiza em sua carta mostra também essa importante articulação do momento ligado à atividade material na qual (inter)agem as participantes com as crenças, valores e desejos de cada uma. As formas de articulação e internalização desses momentos promovem transformações, fortalecimento de visões de mundo, de posicionamentos, fortalecimento das relações sociais e mudanças nas formas de (inter)agir no mundo material. Como evidencia o excerto acima, a professora lança um olhar crítico para uma grave questão de legitimação de práticas cristalizadas no ambiente escolar que promovem, de modo bastante cruel, a exclusão da diferença, e, nesse movimento de reflexão, a professora fortalece sua postura contrária a isso.

No que diz respeito à articulação entre os momentos ligados à atividade material e às pessoas, a forma de organização acolhedora da sala para receber as participantes no primeiro dia de curso, promove o acionamento de memórias da infância de uma das professoras, relacionado às experiências ao lado de sua mãe. Isso revela um exercício de cuidado com o outro dentro de uma prática de formação que também contribui para instaurar uma “ética do amor” nesse contexto, como mostram os excertos a seguir, respectivamente, trecho de uma das cartas e de uma nota de campo, bem como as fotos que se seguem:

Excerto 16:

[...] O primeiro encontro foi delicioso, a sala estava organizada de um modo tão aconchegante, de forma que dava boas-vindas a tudo que chegava. Tinha uma mesa grande com lanche de sabor caseiro, um bolo de cenoura **que remetia às lembranças lá de casa, sob os cuidados e o carinho da minha mãe** [...] (prof.^a A. C. – carta).

Excerto 17:

Nota de campo de 22/05/17: A sala estava bem organizada em círculos, com a mesa principal bem arrumada com obras de diferentes autorias, em sua maioria, femininas, dispostas sobre ela. Havia outra mesa no canto da sala, cuidadosamente forrada com toalhas brancas, e um arranjo de flores disposto ao lado de itens de um bem servido café, com uma variedade de sucos, bolos e biscoitos, café, chá e chocolate quente. Uma música instrumental suave e baixa dava o tom da acolhida. As pessoas iam chegando e se abraçando, se reconhecendo naquele ambiente. Aquelas que não conheciam ninguém, logo se sentavam, tímidas; as demais permaneciam de pé, degustando as iguarias e batendo papos animados enquanto não era iniciada oficialmente a formação. A professora formadora se mantinha atenciosa e solícita, circulando entre as participantes e interagindo de modo simpático. Em sua fala de abertura, deu boas-vindas ao grupo e pediu que todas se apresentassem, falando rapidamente seus nomes, componentes curriculares, escolas em que trabalham, e revelando algo que consideram inusitado em si mesmas...

Fotografia 1: Atividade material – *coffee break*

Curso Mulheres Inspiradoras. EAPE/2017

Os excertos e a foto apresentam um ambiente de sala de aula cuidadosamente preparado para receber as cursistas. Isso iria se repetir ao longo dos demais encontros. A mesa farta do café preparada para o primeiro encontro pelas formadoras, foi substituída pelos lanches coletivos, também fartos, uma vez que os recursos na etapa de ampliação não cobriam gastos dessa natureza, e, para as formadoras, ficaria inviável manter algo assim do próprio bolso em todos os encontros. Mesmo assim, da parte delas, elas procuravam assegurar a mesa sempre preparada para receber os lanches, o café fresquinho, o chá e a água para todas as pessoas do grupo.

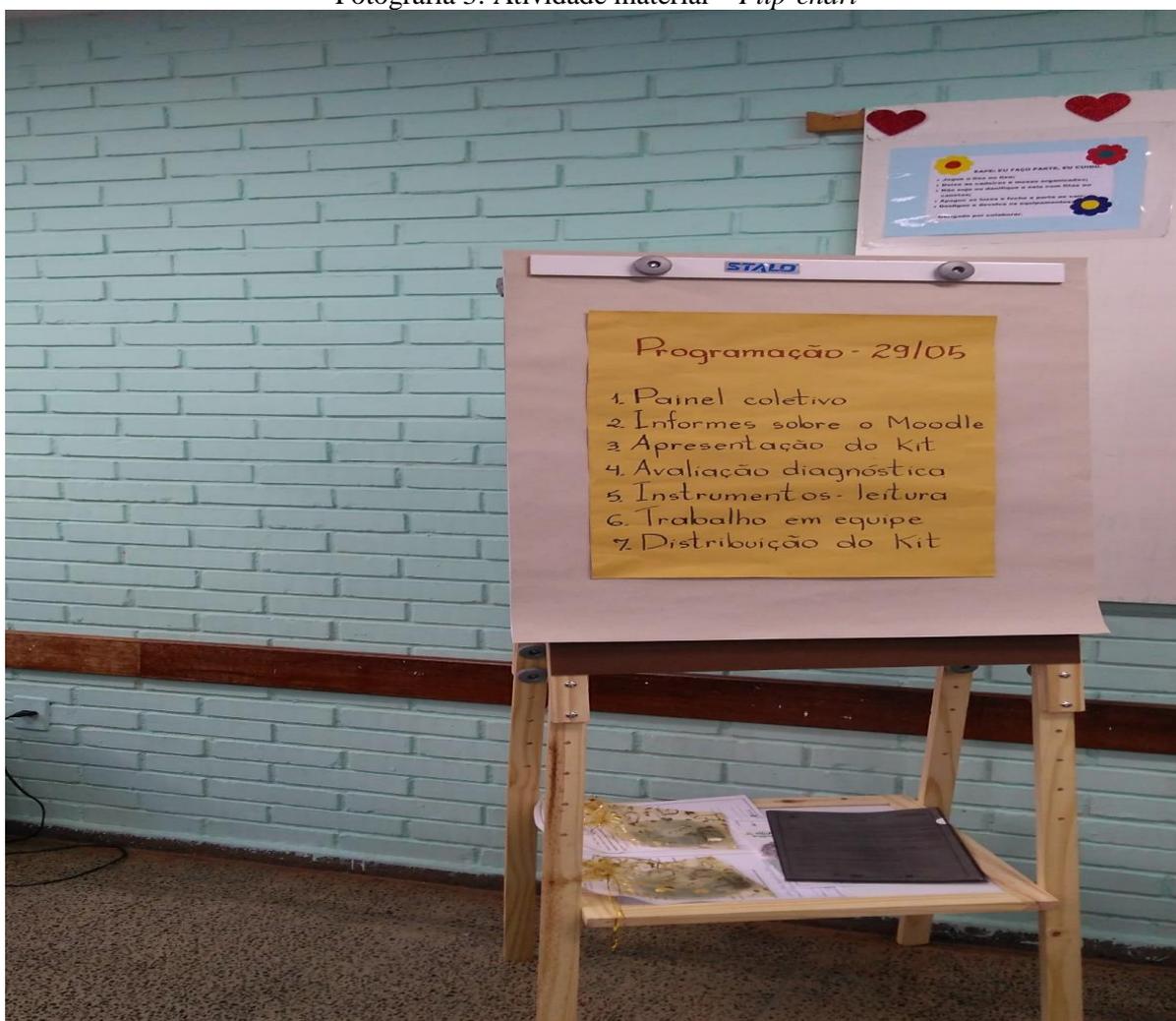
Fotografia 2: Atividade material – instrumentos didáticos



Curso Projeto Mulheres Inspiradoras. EAPE/2017.

O ambiente trazia também uma outra mesa, com instrumentos didáticos e diferentes obras, em sua maioria, de autoria feminina, à disposição para quem quisesse folhear ou levar por empréstimo.

Fotografia 3: Atividade material – *Flip-chart*



Curso Projeto Mulheres Inspiradoras. EAPE/2017.

Além disso, em todas os encontros, havia um resumo das atividades e objetivos de cada dia de formação no *flip-chart*, uma espécie de cavalete colocado no fundo da sala, conforme mostra a foto anterior.

Era possível também perceber a articulação entre a atividade material e os demais momentos da prática, como as relações sociais e processos na forma de disposição circular das cadeiras para as aulas (em um grande círculo para as atividades coletivas e em círculos menores para as atividades em grupo), bem como nas atividades propostas, bastante interativas e práticas, que exigiam das cursistas o estabelecimento de relações dialógicas e de compartilhamento de saberes experienciais, como é possível identificar nas fotos a seguir:

Fotografia 4: Atividade material – discussões em grupo



Curso Projeto Mulheres Inspiradoras. EAPE/2017.

Inicialmente, a sala de aula destinada ao curso era menor. No primeiro dia de curso, entretanto, foi possível perceber a inviabilidade do espaço físico que fora destinado para essa formação. No turno vespertino, com mais que o dobro de cursistas da manhã, foi preciso sair algumas vezes para buscar cadeiras e reorganizar a sala de modo que todas pudessem ser acomodadas. Como a proposta de formação tinha um caráter muito interativo, com momentos de produção coletiva de textos escritos e multimodais, foi preciso realocar a turma em uma sala

mais ampla, como é possível perceber na foto anterior. Nesse dia, as cursistas, com o apoio de “facilitadoras” e sob a supervisão e orientação da formadora, fizeram um mapeamento das dúvidas mais comuns com relação à realização do projeto em suas escolas. Após esse encontro, 71 perguntas, divididas por áreas temáticas, foram encaminhadas à professora formadora para que ela pudesse captar um pouco das expectativas, angústias e dificuldades das participantes em seus percursos individuais de desenvolvimento da proposta. Todas as dúvidas foram respondidas em uma semana e encaminhadas por e-mail a todas as cursistas.

Fotografia 5: Atividade material – leituras individuais



Curso Projeto Mulheres Inspiradoras. EAPE/2017.

A foto 5 mostra uma atividade recorrente na formação: a leitura silenciosa dos instrumentos didáticos criados pela professora para o Projeto Mulheres Inspiradoras. Todas as atividades do curso sempre passavam por um momento de contato mais individual e reflexivo com os materiais e, posteriormente, em resposta ao comando de uma atividade específica, um momento de discussão em grupo e outro de socialização do entendimento. As participantes eram sempre orientadas a socializar os saberes construídos por meio de uma exposição oral que fosse acompanhada de textos verbais ou não verbais, nos quais o entendimento do grupo fosse expresso.

Após as leituras individuais e discussões orais, os grupos se dividiam para a realização das atividades. A professora formadora circulava sempre na sala buscando não apenas orientar os grupos, como também mapear as principais dificuldades percebidas no desenvolvimento da proposta para uma posterior reelaboração, caso necessário. Esse desenho de formação contribuiu para o estabelecimento de relações sociais mais próximas e dialógicas. Dia após dia, era possível perceber que as pessoas iam se sentindo cada vez mais à vontade e mais felizes mesmo por experienciar momentos de convivência tão significativos:

Excerto 18:

Do primeiro ao último dia de curso/formação as vivências serão ímpar e trarão uma visão não só de sala de aula ou de como realizar um projeto com os alunos. Elas também irão proporcionar momentos com professoras que superam suas vivências; e **as experiências compartilhadas serão benéficas à nossa vida.** (Professora L. Carta.).

Excerto 19

No último encontro você levará sua tia. Sua expectativa é que ela seja contaminada pela atmosfera harmônica e gostosa do grupo e do projeto. Também será um momento de avaliação e reflexão. Servirá também como espaço de gratidão. **Não há como sair ilesa. Você será outra.** E eu te agradeço por isso. (Prof.^a V. Carta).

Outro dado, ligado à conjuntura, e atualizado nos discursos da formadora que contribuiu para o fortalecimento dos vínculos e a instauração de um ambiente de respeito e colaboração na prática particular foi a exigência da inscrição de dois professores por escola no Edital, conforme segue:

Excerto 20

[...] Então a sua prioridade é fazer o projeto na sala de aula, mas é claro que se você puder contar com a ajuda de outras pessoas, gente, você se sente mais forte. **Por isso foi uma exigência do edital** que esse professor não chegasse aqui sozinho, que ele tivesse alguém junto com ele na escola para apoiá-lo. (Prof.^a formadora nas interações com as cursistas).

Esse fato traz implicações para as relações e processos dentro da prática particular que são também atualizadas nas cartas escritas ao final da formação, como mostram os excertos a seguir:

Excerto 21

Lembro-me do dia em que combinamos para irmos na EAPE levar os documentos exigidos, um misto de sentimentos e a expectativa de vivenciar algo novo, e **realizar a formação com as meninas** (suas colegas de trabalho também inscritas no Programa) **será uma experiência única. Será um escape para não desistir de muitas coisas em nossas vidas, dando ganchos até mesmo na vida pessoal.** (prof.^a L. carta).

Excerto 22

[...] mais tarde **você será convidada por grandes amigas a participarem juntas do projeto.** (Prof. D. carta).

Excerto 23

No primeiro encontro você se sentiu bastante acolhida e feliz por estar iniciando uma formação com pessoas que tanto admira. Além da própria G., **sua colega de trabalho A.C., com quem você tanto aprende dia após dia. Se não fosse essa parceria, dificilmente você conseguiria levar isso pra frente** já que “a faculdade da vida foi mil grau” no espaço de tempo que compreendeu a formação. (prof.^a B. carta).

Os excertos acima atualizam discursos ligados à conjuntura que mostram que a exigência do Edital da inscrição de dois participantes por escola acaba por contribuir para o fortalecimento das relações em grupo e para a própria permanência das cursistas na prática particular de formação, o que remete à questão social da evasão nos cursos de formação continuada na EAPE, já abordada no capítulo metodológico (seção 4.5.1), e às dificuldades na execução de projetos pedagógicos nas escolas, muitas vezes, em função da impossibilidade de construção das “parcerias” nos processos de formação. Essas questões, por sua vez, se referem a mudanças discursivas na prática particular que têm importantes implicações nos eventos e podem fomentar reflexões mais amplas sobre o modo como se constituem as (redes de) práticas sociais de formação na rede pública do DF e no país como um todo.

No que diz respeito às relações estabelecidas pelas cursistas com a formadora, nos formulários de expectativas, produzidos no primeiro dia de curso, aparecem marcas de uma relação mais vertical, o que pode ser atribuído não apenas à posição de hierarquia objetivamente prevista na prática social de formação, mas também à projeção em nível local, nacional e internacional conferida ao Projeto Mulheres Inspiradoras, resultante da conquista de inúmeros prêmios e da itinerância profissional da autora, desde a primeira edição do projeto, em 2014, realizando palestras e oficinas nas escolas da rede pública do DF, principalmente da região da Ceilândia, onde atuava como professora em sala de aula:

Excerto 24

Eu conheci o projeto por meio de várias postagens feitas no facebook pela **professora G.** (Prof.^a R. C. – formulário).

Excerto 25

Conheci o projeto por meio de uma reportagem do Correio Brasiliense, logo entrei em contato com a **G. Vieira** pelas redes sociais e desde então acompanho as ações realizadas. (Prof.^a B. P. – formulário).

Excerto 26

Como conheço a **professora G.** de anos anteriores, procurei seu auxílio por já conhecer o projeto Mulheres Inspiradoras e ter grande admiração. (Prof. G. – formulário).

Excerto 27

Conheci o projeto e **sua idealizadora, G. Vieira**, no encontro das escolas do campo de Ceilândia no ano de 2016. (Prof.^a S. M. – formulário).

Como evidenciam os trechos em negrito, as cursistas inicialmente se referem à formadora como “professora G.”, “idealizadora”, “G. Vieira”, etc. Com o avanço das atividades de formação, essas relações – em alguma medida, assimétricas – vão se tornando mais horizontais, o que é percebido tanto nos momentos de interação, quanto nos momentos de produções das cartas, nas quais as referências à professora formadora são feitas com seu primeiro nome apenas, como mostram os excertos abaixo, das mesmas participantes selecionadas acima, respectivamente:

Excerto 28

Você será supervisora do ENEM [...] e lerá muito sobre a temática, e verá, além dos cartazes, **a G.** apresentando prêmios, indo a eventos, como o TEDEX [...] (Prof.^a R. C. – carta).

Excerto 29

[...] Não fosse o convite do dia anterior, feito pela **própria G.** em uma mensagem nas redes sociais, você não teria tido forças pra enfrentar mais esse desafio, que na verdade se constituiu em um verdadeiro presente da vida pra você. (Prof.^a B. P. – carta).

Excerto 30

[...] Parece ontem quando criamos o grupo no whatsapp para propor o projeto sobre a mulher com a A. e a J., depois pedir auxílio **à G.** e ter a grata surpresa – o Projeto Mulheres Inspiradoras seria ampliado para mais 15 escolas do DF. (Prof. G. – carta).

Excerto 31

[...] **A G.** e a V., mais que formadoras, são parceiras, parceiras incríveis que se fazem presentes para que o projeto seja de fato concretizado. (Prof.^a S. M. – carta).

Essas mudanças na forma de as cursistas se relacionarem com a formadora, evidenciadas nos trechos em negrito que mostram uma forma de tratamento mais próxima, após a formação, podem ser atribuídas à articulação da atividade material, com as crenças, valores e desejos da professora formadora em relação ao papel da formação na vida dessas cursistas. Tais crenças são atualizadas nos discursos que representam a prática particular de formação como um espaço coletivo de produção de saberes que não se esgota na formação, mas transcende tempos/espacos para alcançar essas professoras e professores em seu exercício, como forma de fortalecimento individual, a partir da consciência de grupo:

Excerto 32

[...] olha as pessoas incríveis que chegaram pra esse projeto... então, que a gente possa também se fortalecer, se ajudar **quando estiver difícil, liga um pro outro, pede pra gente ir na escola... a ideia é que aqui ninguém se sinta só**, nós não acreditamos em heróis solitários e nem em exército de um homem só, tá, gente? A gente acredita... eu falei pra vocês que na escola eu não tinha apoio, mas em casa eu tinha apoio, eu tinha apoio das minhas amigas, né, **em algum lugar a gente tem que ter apoio, sozinho a gente não consegue fazer nada, tá?** (Prof.^a formadora – aula de 29/05/17).

Excerto 33

[...] Então, **ninguém vence sozinho, ninguém dá conta de nada sozinho**, então, se na sua escola você estiver enfrentando resistência, por favor, não agunte tudo isso sozinho, não. Trabalhar com as questões de diversidade e de gênero é enfrentar resistências, vocês vão enfrentar, mas tamo junto aqui, tá? (Prof.^a formadora – aula de 29/05/17).

Excerto 34

[...] E se você não encontrou um parceiro na escola, porque pode ser que isso aconteça, né? Infelizmente na minha escola a grande parceira foi a V., eu tive pouquíssimos parceiros, os professores não toparam participar na maioria das vezes... **nós estamos aqui como parceiros, tá? Vamos nos fortalecer.** (Prof.^a formadora – aula de 29/05/17).

Excerto 35

[...] porque eu sou daquelas que quando eu não tô entendendo algo, eu peço ajuda mesmo, na cara dura. **E peçam, gente, tô aqui à disposição, tô esperando pra ser chamada, convidada, provocada, tá?** [...] Aqui é muito corrido, mas a gente tem muitos recursos, a gente tem desde *e-mail*, até a plataforma, até *Skype*, eu tenho usado muito *Skype*. Até vídeo-ligação no *watsapp*, dá pra gente conversar... né? [...] Porque você tem regência num turno, tem coordenação no outro, mas eu só tô dizendo: ó, **tô aqui, se precisarem de mim, se eu puder ajudar, contem comigo, tá?** (Professora formadora – aula de 03/07/17).

Na análise da articulação entre os momentos da prática particular, percebe-se que a forma como a proposta de formação é desenvolvida possibilita o estabelecimento de relações sociais dialógicas e democráticas no grupo. Ao escolher oferecer uma formação na qual se dispõe a caminhar junto e apresentar generosamente seu próprio percurso formativo, com todas as experiências de sucesso e fracasso que o constituíram (resistências enfrentadas, isolamento, etc.) a professora formadora assegura discursivamente a existência de espaços legítimos para a construção do sentido de emancipação individual e coletiva que é fundamental para ações que gerem transformação social (BHASKAR, 1989), como é o caso da proposta apresentada no projeto original.

Outra questão fundamental nesse contexto é a inclusão de atores sociais nos eventos. Ao escolher incluir as cursistas como **protagonistas**, não **multiplicadoras**, a formadora se posiciona ideologicamente e constrói discursivamente representações favoráveis ao estabelecimento de relações sociais mais dialógicas e produtivas. Para van Leeuwen (1997, p. 186), “as representações podem redistribuir papéis e organizar as relações sociais entre os participantes”. Como já antecipei no capítulo teórico, a questão da inclusão das participantes como “multiplicadoras” ou “protagonistas” no processo formativo liga-se mais a “modos de identificação” nesse contexto do que a “identidades” propriamente, por isso, as análises dos processos de reconfiguração identificacional, nesse caso, partem do conceito de identificação, o qual contribui de modo mais ou menos significativo para as construções de autoidentidade a partir dos movimentos de reconfiguração identificacional apontados, o que será mais detalhadamente abordado na seção de análise das identidades.

Excerto 36

[...] porque **eu vejo em vocês** professores que têm um compromisso extraordinário com a educação pública; professores que **querem fazer** o melhor, professores que **estão buscando** ajuda, apoio, inspiração. (Prof.^a formadora - 29/05).

Por meio de um **processo mental perceptivo** (“eu vejo em vocês”) a formadora destaca o papel ativo das participantes (“querem fazer” e “estão buscando”). A posição subjetivamente ocupada pela professora, de formadora de professores, (levando em conta as potencialidades relacionadas a esse papel social previstas na prática) é coerente com suas crenças, valores e desejos relacionados ao exercício docente. Isso se traduz numa postura discursiva que possibilita a redistribuição de papéis e o fortalecimento das relações sociais entre as participantes, as quais vão, aos poucos, se apropriando desse novo espaço e do processo de conhecimentos construídos de modo democrático e participativo.

Nas questões relacionadas a instituições e relações de poder, do momento das práticas sociais ligado às relações sociais, é preciso destacar a presença de inúmeros atores sociais “estranhos” ao contexto, como jornalistas aguardando a formadora para uma entrevista ou os próprios pesquisadores do PPGL/UnB⁵³. Tais situações configuram a existência de relações assimétricas de poder no interior dos eventos que poderiam ser geradoras de conflitos, não fosse a atuação da formadora que, além de incluir as cursistas participantes como agentes nesse processo de formação, também incluiu os atores sociais “estranhos” ao contexto como parceiros no movimento de realização da proposta de ampliação:

Excerto 37

Eu queria [...] registrar a presença de pessoas muito especiais que também **se tornaram grandes parceiros nessa caminhada**. As professoras J. e V. e os seus orientandos, [...] estudantes do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília que acolheram o nosso convite de realizar a avaliação do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras. (Prof.^a formadora – exposição oral na aula inaugural do curso presencial).

Excerto 38

Pode ser bem provável que o canal E vá aparecer e queiram ouvi-los para ter o registro da avaliação. Então, uma coisa será o momento do grupo focal com a UnB, depois de acabar, pode ser que alguém seja convidado a dar o depoimento para o canal E. (Prof.^a formadora em aula de 29/05/17).

No excerto 37, a professora formadora caracteriza como “parceria” a entrada no Programa da equipe de pesquisadores da UnB por meio de um **processo relacional identificativo** (“se tornaram”) de **valorização positiva** (“grandes parceiros”). No excerto 38, por meio do uso de **modalidade epistêmica** (“pode ser bem provável”) e de **processos materiais** ligados à experiência externa de representação de eventos (“vá aparecer”; “queiram ouvi-los”, “pode ser que alguém seja convidado a dar o depoimento ao canal E”), a formadora busca naturalizar a presença desses atores sociais “externos” ao processo de modo a facilitar as relações sociais naquele contexto.

Além das relações já evidenciadas entre o discurso e os demais momentos da prática, a questão da identificação das participantes como *multiplicadoras* projetada nos documentos, é algo que não se confirma na prática particular de formação. O que se percebe é que entre a identificação das cursistas como multiplicadoras (quando chegam para a formação) e sua

⁵³ Ligados ao Grupo de Estudos de Educação Crítica e Autoria Criativa, do PPGL/UnB, que acompanhou a aplicação-piloto do Programa e produziu relatórios de avaliação dessa aplicação, numa parceria com a OEI e a SEEDF.

identificação como *protagonistas*, há um *processo* de formação direcionado para o protagonismo docente que gera tensões no interior dos eventos e promove movimentos de reconfiguração identificacional com potencial para gerar transformação e fortalecimento das identidades sociais/profissionais das cursistas e prepará-las para o desenvolvimento de um trabalho, não de multiplicação, mas de autoria, como ocorreu no projeto original. Isso pode ser observado nos discursos da professora formadora que atualizam representações das professoras como intelectuais, capazes de um exercício pautado nos princípios desenvolvidos na proposta original, mas com liberdade de adaptação às diferentes realidades de prática.

É importante considerar que essa situação evidencia um agenciamento político por parte da formadora, possível de ser compreendido como uma ação de resistência aos constrangimentos e restrições oriundos das estruturas (instituições e agências de poder) que a impediriam de oferecer uma proposta de formação capaz de se contrapor às práticas tradicionais de ensino às quais ela se opõe.

Excerto 39

O projeto Mulheres Inspiradoras concebe o professor e a professora como intelectuais transformadores, protagonistas da própria prática. Entendemos que entregar para o professor um material como se fosse uma cartilha, um manual ou uma **receita** a cumprir não está alinhado com essa concepção. (Professora formadora - aula presencial de 05/06/17).

Excerto 40

[...] Eu tô sempre colocando esses princípios pra gente lembrar. Esses 12 princípios⁵⁴ podem ser desdobrados até em mais, eles são decisivos e devem ser observados. **Como eu falei pra vocês as escolas têm liberdade pra adaptar o projeto à sua realidade, mas essa adaptação tem que estar alinhada a esses princípios**, porque é nisso que a gente acredita, que o que promove transformação e aprendizagem, são processos pedagógicos ricos, né? – (Professora formadora - aula presencial de 03/07/17).

A concepção do professor como intelectual transformador e protagonista da própria prática é um dos princípios estruturantes do Projeto Mulheres Inspiradoras e o trabalho de formação que a autora do projeto desenvolveu com as professoras, nessa direção, foi responsável, num primeiro momento, por reações de surpresa, materializadas nos discursos. O excerto abaixo é um dos mais significativos desse fato:

⁵⁴ Os doze princípios estruturantes do projeto apresentados no capítulo metodológico.

Excerto 41

[...]até a aula passada de certa forma eu acho que eu tava esperando meio que uma receita, então eu tava esperando... assim ó: “vamos começar a ler o livro, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo... e aí, assim, depois daquela primeira aula eu comecei [...] a pensar várias coisas de como a gente realizaria o projeto dentro da escola, mas só a partir da aula passada porque eu estava muito animada de participar, mas esperando a receita [...] (Prof.^a A. C. – aula de 29/05/17).

Esse excerto é representativo de uma situação, confirmada depois na escrita das cartas, mas não necessariamente materializada nos discursos ao longo da formação, que foi essa sensação de surpresa diante do fato de que não haveria uma **receita**. As participantes, em sua grande maioria, se mostraram surpresas ante essa constatação, pois entenderam, ou inferiram (possivelmente em função do edital, que traz o objetivo de “formar multiplicadores”) que teriam uma receita para ser replicada em suas escolas, o que não se confirmou na prática particular.⁵⁵

Para finalizar, retomo os argumentos de CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH (1999, p. 23), para os quais “a articulação implica a visão dos elementos do social na mudança de relações com os outros elementos em relativa permanência ou em tensões de mudança”. Como visto, os elementos de uma prática social estabelecem relações mais ou menos permanentes como momentos da prática, que podem ser transformados a partir de suas recombinações. Nesse sentido, levando em consideração a concepção transformacional de constituição da sociedade (cf. seção 1.3), a análise das relações de articulação e internalização entre os momentos da prática particular contribui para a compreensão dos constrangimentos e das possibilidades materializadas no interior dos eventos (evento como entidade concreta menos estável), no *continuum* da relação dialética mantida com estruturas e práticas sociais, com vistas à superação dos obstáculos para o alcance das mudanças sociais. Esse é o fundamento que orienta a proposta de abordagem da ADC e o compromisso das pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva.

5.1.2 *O ethos da professora formadora e das participantes*

Uma categoria que veio de forma muito presente a partir dos dados e da construção da seção de análise da prática particular foi a categoria de *ethos* apresentada por Fairclough (2001). Com o mapeamento dos dados para as análises relacionadas à articulação dos elementos/momentos da prática particular, foi possível identificar no contexto investigado a projeção de *ethos* ligados, respectivamente, à professora autora, na posição subjetivamente ocupada de formadora nesse contexto; e às participantes, modelado a partir das relações sociais

⁵⁵ Esse assunto será retomado na seção relacionada à análise das identidades.

estabelecidas no contexto das interações. Ambos fundamentalmente relacionados às representações e construções identificacionais com o Projeto Mulheres Inspiradoras, como entidade imaterial alimentada por uma consciência coletiva.

O processo mais amplo de “modelagem” ao qual se liga o *ethos* de professora formadora/autora do Projeto Mulheres Inspiradoras, é constituído a partir de processos de interação anteriores relacionados tanto às experiências escolares significativas que a professora viveu, quanto às crises e reconfigurações identitárias que também experimentou em sua trajetória⁵⁶:

Excerto 42

E é dentro desse processo de profunda crise que eu vivi que nasce o Projeto Mulheres Inspiradoras. Ele nasce da minha compreensão de que uma escola que não coloca os conhecimentos acadêmicos em diálogo com a realidade, não os torna atrativos para os estudantes. O Projeto Mulheres Inspiradoras nasceu da compreensão de que sem o protagonismo do professor como intelectual transformador e sem o protagonismo do estudante que precisa ser capaz de, a partir da escola, definir um grande projeto de vida, nós não teremos uma educação de verdade. O que faremos será sempre um arremedo, um simulacro da educação.

Nesses processos de interação anteriores, é possível atestar que o *ethos* de formadora de G. é constituído a partir de uma relação intertextual com certos “padrões de formação” considerados por ela como apropriados, em oposição a outros, considerados inapropriados. Os discursos veiculados, o comportamento apresentado, a forma de se dirigir às participantes, de tomar ou ceder o turno, bem como as relações que ela estabelece com o grupo e a forma como organiza materialmente a sala de aula – como tratado na seção de análise da prática particular – todo esse conjunto de elementos contribui para a construção de um *ethos* contrário a essas “formações no quadrado” a que a professora se refere de modo negativo, e mais próximo de seu objetivo de trabalhar para o protagonismo do professor como intelectual transformador e dos estudantes como protagonistas na construção de seus projetos de vida.

Excerto 43

[...] Só fez sentido aceitar esse desafio (de ocupar a posição de formadora no Programa) para compartilhar o meu próprio percurso de prática e de formação [...] Não acredito na formação onde só o formador pauta o processo. **Há princípios dos quais eu obviamente não abro mão, mas o tom da formação será dado pelas subjetividades e interações.** Professora-formadora – aula de 22/05/2017.

⁵⁶ Cf. seção 3.1 deste trabalho.

Excerto 44

[...] ouço as pessoas falando que o professor precisa reinventar a prática dele, **mas ninguém reinventa a formação do professor. A gente vai para as formações e elas estão sempre naquele quadrado.** Professora-formadora – aula de 19/06/17.

O compromisso de oferecer uma “formação alternativa” às participantes não é evidenciado apenas em seu discurso, como já visto, mas também na forma de se portar e no cuidado na preparação de cada encontro, na criteriosa seleção dos materiais e assuntos a serem tratados, além da preocupação em oferecer um ambiente acolhedor e funcional. Fairclough (2001) argumenta ser comum que profissionais que adotam posturas assim se preocupem com questões como a posição da mobília ou a decoração, procurando mudar os locais institucionais para fazer as pessoas se sentirem mais à vontade; e o *ethos* sinalizado pela fala desses profissionais ou, em termos mais gerais, pelo modo como se comportam nessas ocasiões, é mais solidário e interessado, como é possível atestar nos seguintes excertos:

Excerto 45

Muitíssimo obrigada! **Sempre saio das nossas aulas muito fortalecida e muito emocionada. Sou uma pessoa muito abençoada, gente, por estar em contato com professores tão incríveis...** (Professora formadora – aula de 19/06/17).

Excerto 46

E aqui gente, eu gostaria que a gente construísse um ambiente de muita confiança porque **eu acho muito preciso 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).

O *ethos* das participantes, por sua vez, é construído a partir dessas ligações, numa “relação de solidariedade e de experiência comum” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 208) que atualiza nos discursos a “linguagem da possibilidade” (GIROUX, 1997) no interior dos eventos:

Excerto 47

Por meio do projeto e da formação, A. e eu pretendemos dar visibilidade às nossas alunas em sua dura realidade com marcas do machismo e [...] violência contra a mulher. (Prof.º G. – trecho do formulário).

Excerto 48

Identifico-me totalmente com o projeto, desde suas diretrizes pedagógicas até as ideológicas. (Prof.^a B. – trecho de formulário).

Excerto 49

A gente só queria acrescentar aqui [...] que dentro da terceira lição: faça o marketing do seu projeto [...] o nosso projeto aqui, né? Mulheres Inspiradoras, ele já tem um marketing, né? Bastante grande... por exemplo [...] na nossa escola a diretora tá... soltando fogos assim, tudo ela fala, mesmo nos problemas lá quando a gente teve conselho de classe lá com uma turma difícil, então ela veio e falou: “**não, professora A. C., a professora do Projeto Mulheres Inspiradoras.**” (Prof.^a A.C.– aula de 29/05/17).

Observa-se a partir dos excertos que há uma clara identificação com a proposta evocada pelo projeto, com todo o seu potencial de engajamento e transformação. Essa identificação os faz decidirem-se por certas direções intertextuais em lugar de outras.

Tudo isso, por sua vez, está fundamentalmente ligado às representações e identificações com o Projeto Mulheres Inspiradoras projetadas e alimentadas por uma consciência não mais individual, mas coletiva. Isso em parte pode ser explicado pela essência da temática de fortalecimento da identidade feminina apresentada na proposta desenvolvida originalmente, e que convida ao engajamento:

Excerto 50

[...] **E esse é o princípio essencial que rege o Projeto Mulheres Inspiradoras.** Entendemos os meninos e as meninas como sujeitos, agentes e protagonistas no processo de aprendizagem. Percebemos as mulheres como a espinha dorsal da sociedade e acreditamos ainda que assim como a presença de borboletas lindas e libertas em seus voos, fortes em seu papel de assegurar a manutenção da vida são indicadores do equilíbrio de um ecossistema, se quisermos ter uma sociedade equilibrada, saudável e justa devemos assegurar o mais completo apoio para que todas as meninas tenham acesso à educação e exerçam de fato os seus direitos. Porque enquanto existir uma menina, no mundo, sendo violada, sendo privada de uma vida digna, todos e todas, cada um de nós, em alguma medida, estaremos doentes e não seremos plenos. (Prof.^a formadora – exposição oral na exposição oral na aula inaugural do curso presencial).

Segundo Giroux (1997), o referencial mais importante para quem assume a posição de “intelectual transformador” é o conceito de “libertação da memória”, ou seja, “o reconhecimento daqueles exemplos de sofrimento público e privado cujas causas e manifestações exigem entendimento e compaixão” (GIROUX, 1997, p. 30). Para o autor, os educadores que assumem essa postura devem começar seu trabalho pelas “manifestações de sofrimento que constituem as condições passadas e imediatas da opressão” (GIROUX, 1997, p. 30).

[...] Esta noção de libertação da memória faz mais do que recuperar momentos perigosos do passado; ela também focaliza a questão do sofrimento e a realidade daqueles tratados como "os outros". Podemos então começar a compreender a realidade da existência humana e a necessidade de todos os membros de uma sociedade democrática de transformarem as condições sociais existentes de forma a eliminar esse sofrimento no presente. A libertação da memória representa uma declaração, uma esperança, um lembrete discursivo de que as pessoas não apenas sofrem os mecanismos da dominação, como também resistem. (GIROUX, 1997, p. 30).

Ao conceber um projeto com um potencial tão transformador, a professora autora acaba por realizar o movimento sugerido por Giroux que promove os processos de “libertação da memória” e que influenciam as construções de *ethos* aqui focalizadas:

Excerto 51

Agora que chegamos a essa nova etapa do Projeto Mulheres Inspiradoras fomos convidados a pensar em uma nova identidade visual que nos representasse e traduzisse os princípios e os propósitos que o regem. **Como traduzir em uma imagem a ideia de inspiração, de transformação social e da força do feminino que é tão presente no projeto?** Que imagem poderia ser representativa do fato de que as mulheres, com a sua força e a sua coragem, movem o mundo, preservam a vida e garantem a sobrevivência dos seus? (Prof.^a formadora – exposição oral na exposição oral na aula inaugural do curso presencial).

Desse modo, é possível argumentar que as representações e identificações relacionadas ao projeto Mulheres Inspiradoras contribuem para o “processo mais amplo de modelagem” do *ethos* da professora formadora e das participantes e para a projeção de ligações em determinadas direções intertextuais de preferência a outras (FAIRCLOUGH, 2001, p. 207). O sistema de conhecimentos e crenças da formadora está intimamente relacionado à construção representacional e identitária do projeto, que pode ser compreendida nessa perspectiva conceitual de *libertação da memória*, como “uma declaração, uma esperança, um lembrete discursivo de que as pessoas não apenas sofrem sob os mecanismos da dominação, como também resistem” (GIROUX, 1997, p. 30).

O processo mais amplo de “modelagem” a partir do qual o *ethos* dos sujeitos envolvidos nas interações em foco se constrói está fundamentalmente ligado à possibilidade de resistência e fortalecimento da identidade feminina evocada pela proposta e a todas as inúmeras vozes tecidas na cadeia discursiva que ele atualiza. Talvez em função disso, a autora escolha relacionar a identidade do projeto à imagem das borboletas, fazendo uso de uma metáfora nessa construção que a ajuda a estruturar conceitual e visualmente seu pensamento⁵⁷.

⁵⁷ Abordo o conceito de metáfora nas análises da subseção 5.2.1.1.4.

Excerto 52

[...] Depois de muita reflexão e pesquisas optamos pela imagem da borboleta [...] a imagem de uma borboleta também nos remete com muita força à ideia da transformação, do renascimento e, por que não dizer do empoderamento? **Sempre ficamos encantados com a beleza da transformação da lagarta em borboleta, que depois de um longo período aprisionada em um casulo, explode em beleza, cores e liberdade, integrando-se ao cosmo.**

Nas próximas seções, apresento mais detidamente os resultados das análises textualmente orientadas realizadas neste estudo.

5.2 Análise do discurso: conexões entre o discursivo e o social

O principal material empírico que serve de base para as análises nesta seção são os textos orais e escritos ligados à prática particular. Na perspectiva de análise proposta pela ADC, a qual considera textos como parte de eventos sociais específicos, envolvendo pessoas, relações sociais, mundo material e discurso, a análise textual nesta etapa se situa na interface entre ação, representação e identificação, e possibilita uma abordagem textual em termos dos três principais aspectos do significado e das maneiras como eles são realizados em traços dos textos, investigando, a partir de categorias analíticas, possíveis conexões entre “o evento social concreto e as práticas sociais mais abstratas” pela análise dos gêneros, discursos e estilos utilizados e das maneiras como são articulados em textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

Como Fairclough (2003) pontua que não existe análise objetiva de textos, as análises aqui foram empreendidas a partir de minhas escolhas sobre os aspectos do mundo social a serem focalizados e as questões sobre o fenômeno em foco a serem por mim respondidas, abrindo mão de outras possíveis. Mesmo diante da parcialidade e subjetividade conferidas à análise textual nessa perspectiva, o processo de análise em ADC conjuga compreensão e explanação, de modo que é possível descrever e interpretar propriedades dos textos, pela compreensão; bem como investigar esses textos à luz de conceitos de uma abordagem teórica específica, pela explanação.

Essas questões são particularmente relevantes para um trabalho como este, que se volta para as interações em um contexto situado de formação em serviço para analisar a ação dialógica dessa formação em termos de seu potencial para promover mudanças nas práticas docentes que levem ao desenvolvimento de um exercício crítico e autoral. Em meu esforço investigativo, busquei, nesta etapa, identificar traços de reflexão e reconstrução de conceitos no

diálogo das participantes, a partir desse panorama de análise que considera a relação entre estruturas, práticas e eventos, levando em consideração minha inserção em campo, para a realização de uma pesquisa de cunho etnográfico crítico em que a observação participante teve também um papel fundamental. As próximas seções apresentam alguns dos resultados desse exercício analítico.

5.2.1 Ação, representação e identificação: o início do percurso

Esta etapa de investigação toma por base o pronunciamento oficial feito pela formadora na aula inaugural de formação e os formulários de expectativas preenchidos pelas professoras e o professor participantes, no início da formação, em sua relação com a conjuntura apresentada. Os textos em ADC, como já dito, são considerados como partes de eventos sociais, sendo por isso também chamados “eventos discursivos”, ou a parte discursiva de eventos sociais. A partir da visão funcionalista de linguagem da ADC, um texto concentra: traços da ação individual e social que lhe deu origem e da qual faz parte; traços da interação possibilitada por ele; marcas das relações sociais, mais ou menos assimétricas, entre as pessoas envolvidas na interação; marcas das crenças, valores, histórias; e do contexto sócio histórico específico em que se realiza num mundo material particular, com mais ou menos recursos (RAMALHO; RESENDE, 2011).

O mapeamento realizado nos textos foi orientado pelas seguintes questões de pesquisa: “Que representações as participantes constroem sobre o Projeto, o Programa e a formação? Como eles (inter)agem e identificam a si e aos outros nesse contexto inicial?”. Esses questionamentos servem para o entendimento do “antes” relacionado às (inter)ações, representações e identificações dos envolvidos no contexto investigado que pudessem fornecer subsídios para o entendimento dos percursos individuais trilhados na formação, a partir da relação entre o potencial e o realizado já abordada na análise conjuntural. As categorias linguístico-discursivas definidas a partir dos dados nesta etapa de análise foram: **estrutura genérica** e **intertextualidade**, ligadas em princípio ao significado acional; **processos de transitividade** e **representação de atores sociais**, ligadas em princípio ao significado representacional; e **identificação relacional** e **metáfora**, ligadas também em princípio, ao significado identificacional.

5.2.1.1 A professora formadora e a chamada para a “ação coletiva”

Ainda não somos livres
Ainda não somos livres
Depois de tanto tempo [...]

Cristiane Sobral, do livro “Não vou mais lavar os pratos”.

Esta etapa concentra as análises no discurso proferido pela autora do Projeto Mulheres Inspiradoras, na aula inaugural da formação, a partir das categorias **estrutura genérica**, **intertextualidade**, **representação de atores sociais** e **metáfora**, a fim de evidenciar o modo como esse discurso, inserido no contexto de abertura oficial do Programa, representa um convite para a “ação coletiva” – já em curso – que ela estende a todos os presentes.

5.2.1.1.1 A categoria estrutura genérica na análise do gênero exposição oral

Estrutura genérica, em linhas gerais, é a materialização de propósitos específicos dos diferentes modos de (inter)ação realizados em diferentes gêneros, ligados a práticas particulares. Mostrou-se produtivo analisar o gênero “exposição oral” com o qual a professora formadora abre a aula inaugural do curso de formação, tanto em termos de sua estrutura, quanto em termos dos movimentos retóricos que ele apresenta, uma vez que é possível compreender, a partir dessa análise, o modo como a professora age na construção de um texto que simboliza um chamado para uma ação coletiva de resistência a um paradigma de ensino que promove desigualdade e exclusão, e de luta por melhores condições de vida para meninas e mulheres. Ramalho e Resende (2011) se referem à expressão “movimentos retóricos” como “movimentos discursivos, com um propósito particular pontual, que servem aos propósitos globais do gênero e que se distribuem de maneira não sequencial e não obrigatória” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 127).

O texto em questão é bastante representativo do momento de ampliação do projeto dentro do Programa, ao mesmo tempo em que se liga intertextualmente em muitos pontos a toda a conjuntura de criação do Projeto Mulheres Inspiradoras e da itinerância pessoal/profissional da autora apresentada no capítulo 2 deste trabalho. Por meio dele, a professora autora não apenas apresenta os objetivos gerais do Programa e os entes diretamente envolvidos (instituições e pessoas) na etapa de aplicação-piloto, mas também se posiciona ideologicamente e convoca atores sociais para dar continuidade ao movimento de resistência iniciado por ela, a partir de um discurso que projeta mundos possíveis, diferentes do mundo real, e está inserido em um projeto de mudar o mundo numa direção particular (FAIRCLOUGH, 2003). Fairclough (2003, p. 27) considera que os agentes sociais são socialmente restritos, mas suas ações sociais não são totalmente determinadas, uma vez que esses agentes possuem seus

próprios ‘poderes causais’, não reduzíveis aos poderes causais das estruturas e práticas sociais, pois têm grande amplitude e liberdade na composição dos textos.

Em termos de atividade discursiva, a partir do que propõe Marcuschi para a análise desse gênero (MARCUSCHI, 2008, p. 223), a exposição oral em questão apresenta uma estrutura comunicativa institucionalizada e convencionalizada (com saudação inicial, apresentação pessoal, referência aos membros da mesa e aos ouvintes em geral, exposição do tema, agradecimentos e saudação final); uma pessoa que fala sobre um tema diante de um auditório interessado e uma assimetria de posse da palavra e disponibilidade de conhecimentos. **Em termos dos modos de organização**, o texto se constitui como um monólogo organizado internamente com informação do tema, recapitulação, sumarizações e conclusões, que apresenta trechos descritivos, narrativos, expositivos e argumentativos. **Em termos dos mecanismos linguísticos mobilizados no gênero**, a seleção lexical se concentra no âmbito do contexto educacional, e o estilo subverte o modelo de exposições científicas comuns ao gênero, com o predomínio de um tom mais conversacional (e até confessional e íntimo em algumas passagens, quando a autora compartilha com a audiência questões ligadas a seus processos de adoecimento, crise e reflexão) e o uso de expressões metafóricas.

Na perspectiva de análise proposta por Fairclough (2003)⁵⁸, o **gênero desencaixado** “exposição oral” é situado na prática particular específica, no interior do evento “aula inaugural de formação”, em princípio, com os propósitos já mencionados. Os **movimentos retóricos** identificados no texto, com predomínio de sequências (ou pré-gêneros) argumentativas em relação a sequências descritivas, narrativas e expositivas, apontam também para o propósito mais amplo de posicionamento ideológico de resistência e convencimento e de recrutamento das professoras e professores participantes para a ação de “construção de um novo paradigma educacional”. A tese central de sua argumentação é apresentada por meio da **declaração inicial** em negrito no excerto abaixo. Essa tese se desdobra na solução apresentada na parte final do excerto:

Excerto 53

A escola que temos está obsoleta. Eu não sei exatamente o que teremos que fazer pra mudar isso, mas eu compreendo que é urgente e isso não é tarefa apenas do professor. Essa é uma missão para todo e qualquer adulto que se sinta responsável pela formação das novas gerações. Diante disso, imaginem a nossa alegria em poder ver a semente que brotou no chão de uma escola pública, em Ceilândia, se espalhar por mais 15 unidades de ensino em Brasília. **Imaginem a nossa alegria de ver a possibilidade**

⁵⁸ Conferir subseção 1.2.2.1 deste trabalho.

de que outras escolas juntem-se a nós nessa busca pela construção de um novo paradigma educacional.

Por meio de uma **oração relacional intensiva**, a autora **atribui** uma característica negativa à entidade “escola”. Seu posicionamento ideológico contrário ao paradigma tradicional de educação está pressuposto nessa construção valorativa e é reforçado pelos **processos mentais** (“não sei” e “compreendo”). Essa forma agentiva de resistência evidencia a clareza do “não mais”, daquilo que se repete, mas se quer deixar para trás, e um investimento no “não ainda”, ou seja, naquilo que, embora incerto e imprevisível, é “pleno de possibilidades plurais” (FABRICÍCIO, 2017, p. 19). Na perspectiva decolonial trazida na análise da conjuntura, pode-se dizer que é uma forma de distanciamento teórico e epistemológico da tradição moderno-colonial-ocidental para a construção de novos paradigmas, o que não significa, ou não deve significar, entretanto, uma tentativa ingênua de rejeição ou destruição de uma sólida construção sócio-histórica legitimada e naturalizada pela repetição (FABRÍCIO, 2017).

O convite à ação de resistência expresso no período “imaginem a nossa alegria de ver a possibilidade de que outras escolas juntem-se a nós nessa busca pela **construção de um novo paradigma educacional**” aponta para a **percepção** da autora de que ela fala ainda de uma realidade projetada, para ouvintes situados no plano da idealização (a **seleção lexical** do termo “possibilidade” nesse contexto reforça isso). O verbo “juntem-se”, geralmente relacionado a **orações materiais transformativas de movimento**, aponta para uma “ação coletiva”, já em curso, que a autora deseja ver fortalecida na nova etapa. Nesse movimento, a autora escolhe não se posicionar como formadora, mas como uma “igual”, evitando assim uma assimetria que poderia promover distanciamento nesse primeiro momento. Além disso, ao construir uma representação do Programa como “ação coletiva” para a construção de um novo paradigma na educação”, e dos professores participantes como “parceiros”, “colaboradores”, “iguais” nessa empreitada (“juntem-se a nós”), a autora distancia sua ação discursiva da identidade de “multiplicador” projetada nos documentos oficiais sobre o Programa.

Nesse sentido, o discurso da professora apresenta uma **construção argumentativa** que busca convencer os presentes sobre a necessidade de ação. Para van Dijk (2012), a **argumentação** envolve uma relação entre interlocutores, reais ou imaginados, que diz respeito a posições assumidas pelos participantes, acerca de intenções e crenças dos usuários da língua e acerca da relação entre participantes, o que lhe confere uma base contextual. Para ele, “as posições defendidas e atacadas na argumentação, especialmente no discurso público, tendem a

ser socialmente compartilhadas, e portanto, ideológicas”. Assim, o que é pressuposto nas argumentações é controlado pelas opiniões e ideologias polarizadas dos participantes (VAN DIJK, 2012, p. 268).

No caso desse excerto, o **pressuposto** é de que as escolas que se inscreveram buscam, como ela, construir esse novo paradigma educacional. Logo no início, ancorada por uma narrativa sobre sua história de vida, de modo a validar/justificar seu posicionamento, a autora introduz uma sequência argumentativa de autoridade, realizada por um **processo mental cognitivo** (“considero”) que retoma com o uso da expressão dêitica “isso” as razões por ela elencadas para a posição privilegiada de profundo conhecimento em que se coloca para falar com autoridade sobre a instituição “escola pública”, como de fato faz no texto:

Excerto 54

No último dia 11 de abril, completei 26 anos de magistério. Eu sei, não parece, né, gente? Mas eu acho importante enfatizar que eu imergi no chão da escola pública aos 7 anos de idade e só saí de lá, como aluna, aos 17, formada. Fiz concurso público aos 18 e, aos 19, eu retornava ao chão da escola pública, agora na condição de professora. Isso significa que, desde os meus sete anos de idade, eu só passei dois anos da minha vida fora do espaço escolar. São, portanto, 36 anos mergulhada na escola pública. **Considero que isso me coloca em um mirante privilegiado de profundo conhecimento dessa instituição.** (Professora formadora – aula inaugural).

O caráter fortemente argumentativo do texto vai sendo tecido por meio de movimentos discursivos assertivos, materializados pelo uso de **expressões avaliativas** que reforçam o posicionamento da autora (“grande processo de adoecimento”, “enorme experiência de transformação”, “crianças em grave condição de vulnerabilidade social”, “processo de profunda crise que vivi”, “grande projeto de vida”, “não teremos uma educação de verdade”, etc.), ou de expressões com **modalidade deôntica** (“eu não tenho dúvidas”) que indicam um forte grau de comprometimento com a verdade por parte do enunciador.

É possível dividir o texto em **três grandes blocos argumentativos**, que mesclam também sequências narrativas, descritivas e expositivas: um primeiro bloco, que explica o percurso de construção do Projeto Mulheres Inspiradoras, a partir dos processos de profunda crise e de autorreflexão vividos pela autora em sua relação com seu exercício profissional; um segundo bloco de argumentação que apresenta a nova identidade visual do projeto, dentro do Programa de Ampliação, ligando a simbologia da borboleta à força do feminino para firmar o posicionamento que será defendido adiante; e um terceiro bloco argumentativo que vincula o Projeto Mulheres Inspiradoras aos movimentos de resistência em defesa das meninas e mulheres do mundo e de uma educação de qualidade para todos e todas.

No primeiro bloco, a autora põe em confronto as **vozes** da pedagogia tradicional e da pedagogia crítica, em sua construção argumentativa em favor de um novo modelo educacional que privilegie a atuação dos professores como intelectuais transformadores e dos alunos como protagonistas no processo de aprendizagem; no segundo, ela articula as **vozes** das ciências linguística e biológica e da história para apresentar a nova etapa de ampliação do Projeto e sua nova identidade visual que consagra a força do feminino; no terceiro, ela inclui a **voz** da ONU para fortalecer seu posicionamento em defesa das meninas e mulheres no mundo e em favor de uma educação de qualidade para todos e todas, o que será mais detidamente analisado na próxima seção.

Com esse texto de abertura, a autora não apenas revela visões de mundo, crenças, valores e posicionamentos, mas também atualiza discursos, se identifica e identifica o outro, bem como projeta mundos possíveis, diferentes do real, apresentando um projeto de mudar o mundo em uma direção particular que pode ser entendido também como um chamado para uma “ação coletiva” de resistência.

5.2.1.1.2 Intertextualidade

Para Fairclough (2001), o conceito de intertextualidade diz respeito à propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, os quais podem ser delimitados explicitamente ou mesclados, assimilados, para ratificar, contradizer, ou ecoar ironicamente outros textos, etc. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). Na exposição oral em análise nesta seção, a professora autora constrói um discurso no qual contesta práticas escolares hegemônicas que desumanizam os estudantes e desprezam seus conhecimentos prévios e suas origens; um modelo escolar que promove fracasso e evasão:

Excerto 55

À medida que me colocava como uma professora crítica do meu trabalho, fui percebendo que temos um modelo educacional muito pautado pela cópia, pela repetição, temos uma escola tal qual a que tínhamos no século XIX, **quando** os nossos alunos vivem no século XXI. **Temos uma escola que concebe o estudante apenas como uma cabeça que pensa, que armazena conhecimentos, mas que ignora que ele é, também, um corpo que sente, um representante de uma comunidade com um rico repertório cultural que precisa ser abraçado, respeitado e trazido para o processo pedagógico** [...]

No excerto acima, a autora traz a voz da pedagogia tradicional por meio de **implicações lógicas** que demarcam sua oposição ao modelo tradicional, como na passagem “à medida que me colocava como uma professora crítica do meu trabalho” (devido à seleção do vocábulo

“crítica”), ou na passagem: “temos uma escola tal qual a que tínhamos no século XIX, **quando** os nossos alunos vivem no século XXI”, em que é possível inferir que a escola que temos está ultrapassada (por meio do uso de “quando” com valor contrastivo). O excerto evidencia ainda a **pressuposição** da autora de que a crítica feita ao modelo vigente seja um campo comum, uma posição cujo sentido é compartilhado entre todos os interlocutores no evento em questão. É possível aqui retomar o postulado de van Dijk (2012, p. 268) trazido no tópico anterior, de que “as posições defendidas e atacadas na argumentação, especialmente no discurso público, tendem a ser socialmente compartilhadas”.

Para confirmar essa relação de oposição, a autora inclui a **voz** da pedagogia crítica **assimilada** à sua voz, materializada no Projeto Mulheres Inspiradoras e em sua proposta de instituir nas escolas uma forma de prática pedagógica na qual professores e estudantes assumam o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores para a construção de “uma escola de verdade” (GIROUX, 1997):

Excerto 56

O Projeto Mulheres Inspiradoras nasceu da compreensão de que **sem o protagonismo do professor como intelectual transformador e sem o protagonismo do estudante** que precisa ser capaz de, a partir da escola, definir um grande projeto de vida, nós **não teremos uma educação de verdade**. O que faremos será sempre um arremedo, um simulacro da educação.

Como argumenta Bakhtin (2003, p. 294-295), nesse processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do *outro*, todos os nossos enunciados são plenos das palavras dos outros, “de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Mais uma vez, a construção discursiva, na direção intertextual em que se realiza, reafirma um distanciamento da identificação de “multiplicador” projetada na conjuntura para os professores participantes.

No movimento polifônico que seu discurso realiza, a autora inclui também as **vozes** da ciência linguística (ao explicar a origem da palavra *psiquê* no grego), da história (ao evocar as crenças das civilizações antigas sobre as borboletas), e da biociência (ao trazer dados sobre o papel das borboletas no ecossistema) para justificar a escolha da identidade visual do projeto na nova etapa de ampliação.

Excerto 57

Que imagem poderia ser representativa do fato de que as mulheres, com a sua força e a sua coragem, movem o mundo, preservam a vida e garantem a sobrevivência dos seus? Depois de muita reflexão e

pesquisas optamos pela imagem da borboleta [...] Isso porque, **a palavra *psiquê*, em grego**, quer dizer ao mesmo tempo, espírito e borboleta em uma alusão à nossa essência. **Muitas civilizações antigas** acreditavam que a borboleta era o símbolo do sopro vital, da energia que nos mantém vivos. **E esse sopro, essa energia vital que carregamos é que nos faz seres capazes de inspirar outros.** Mas, houve um outro dado que foi muito importante pra que acolhêssemos o símbolo da borboleta como a imagem que traduz as nossas intenções com o Projeto Mulheres Inspiradoras. **Em nossas pesquisas**, descobrimos que as borboletas [...] têm um papel imprescindível na manutenção da vida. Atuam polinizando flores e plantas e garantem que estas continuem produzindo sementes e frutos [...]

E de modo a enfatizar a necessidade urgente de amor, proteção e cuidado às mulheres e meninas no mundo e de conferir ainda mais legitimidade à ação, a autora articula ao texto a **voz** de um organismo internacional de peso como a ONU para abordar as condições de vida de meninas em diferentes partes do mundo:

Excerto 58

[...] **quero destacar informações importantes divulgadas pelo UFA - Fundo de População da ONU em relação à situação das meninas no mundo.** O relatório, divulgado no ano passado, revela que, em muitos países do mundo, quando uma menina completa 10 anos e atinge a puberdade, “ela deixa de ser considerada como alguém capaz de alcançar seus objetivos e passa a ser vista como um objeto que pode ser negociado, trocado ou traficada, seja para o casamento, para ter filhos, trabalhar de graça ou para fins de exploração sexual”. Este mesmo relatório diz que **a única possibilidade de promover transformações efetivas no mundo, do ponto de vista social e econômico é garantindo os direitos dessas meninas.** Considerando a **Agenda 2030**, da qual o Brasil é signatário e que pretende promover um desenvolvimento global equitativo, no qual ninguém seja deixado para trás, “**o verdadeiro teste dessa agenda é se cada menina de 10 anos hoje estiver saudável e escolarizada dentro dos próximos 10 anos**”. **As meninas são a chave pra toda solução sustentável, e não será possível progredir sem elas.**

Por meio de **citações diretas** extraídas do relatório mais recente divulgado pela UFA e da Agenda 2030, documento também sob responsabilidade da ONU, que estabelece metas para o desenvolvimento sustentável, a autora inclui **vozes** de autoridade em seu texto e estabelece uma relação dialógica de proximidade não apenas com outros textos (e outras vozes) que denunciam as situações de exploração, abuso e violência contra mulheres no mundo, mas também com aqueles textos e vozes que defendem o acesso à educação de qualidade como um dos fatores mais importantes para o enfrentamento dessa realidade. E nesse sentido, ela reforça seu posicionamento contrário a esse modelo de escola que “vira as costas para os estudantes”, e o convite inicial de construção de um “novo paradigma educacional” capaz de transcender o modelo antigo para assegurar a formação dos seres integrais que poderão tornar o mundo mais justo e seguro para as meninas e mulheres e, conseqüentemente, para todos:

Excerto 59

E esse é o princípio essencial que rege o Projeto Mulheres Inspiradoras. Entendemos os meninos e as meninas como sujeitos, agentes e protagonistas no processo de aprendizagem. Percebemos as mulheres como a espinha dorsal da sociedade e acreditamos ainda que assim como a presença de borboletas lindas e libertas em seus voos, fortes em seu papel de assegurar a manutenção da vida são indicadores do equilíbrio de um ecossistema, **se quisermos ter uma sociedade equilibrada, saudável e justa devemos assegurar o mais completo apoio para que todas as meninas tenham acesso à educação e exerçam de fato os seus direitos.** Porque enquanto existir uma menina, no mundo, sendo violada, sendo privada de uma vida digna, todos e todas, cada um de nós, em alguma medida, estaremos doentes e não seremos plenos [...]

Nesse sentido, ao escolher incluir a voz da pedagogia tradicional por meio de **suposições**, a autora evidencia um **fechamento para a diferença** que pode ser explicado por seu posicionamento contrário a projetos hegemônicos de dominação, marginalização e exclusão. Por outro lado, seu texto apresenta **abertura** para a inclusão de vozes que representem formas de resistência à dominação, numa tentativa da autora muito ligada ao que postula Santos a respeito da necessidade de ampliação do presente. Para o autor, “o futuro se inscreve no presente e o dilata” e é preciso um movimento inverso que nos permita contrair o futuro e, ao mesmo tempo, ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências que preparem um outro futuro. (SANTOS, 2008, p. 25).

5.2.1.1.3 Representação de Atores Sociais

A proposta teórico-analítica de van Leeuwen (1997, p. 169) para o mapeamento das escolhas que a língua apresenta para as referências pessoais no discurso está ligada a realizações linguísticas ou retóricas específicas, cujo elemento centralizador é o conceito de ator social. Para o autor, as representações incluem ou excluem atores sociais para servir a seus interesses e propósitos em relação aos leitores aos quais se dirigem. O excerto abaixo traz a referência inicial de agradecimento própria do gênero textual, feita aos presentes:

Excerto 60:

Primeiro eu quero iniciar a minha fala reiterando os nossos agradecimentos à OEI [...] à Corporação Andina de Fomento [...] ao Governo do Distrito Federal [...] ao Secretário de Educação [...] à Assessoria Internacional [...] que têm sido nossos **parceiros**. Obrigada por acreditarem nesse projeto. Eu queria também registrar a presença de **pessoas muito especiais** que também se tornaram **grandes parceiros** [...] da Universidade de Brasília, e que acolheram o nosso convite de realizar a avaliação do Programa de Ampliação [...] Agradeço também à professora V., **minha colaboradora** nesse projeto [...] E quero fazer uma saudação e um agradecimento muito especial a cada escola, a cada professor, a cada gestor, coordenador pedagógico e orientador educacional que abraçou esse projeto.

Os atores sociais representados neste excerto são as instituições participantes da etapa de ampliação: OEI, CAF, GDF (com suas secretarias) e UnB (responsável pela avaliação

qualitativa do Programa). Todos são representados como “parceiros” ou “grandes parceiros”; a supervisora pedagógica é representada como “colaboradora” e as participantes ligadas às quinze escolas que integram o Programa são categorizadas de acordo com as funções que partilham ou desempenham nas Unidades Escolares. Essa escolha pode estar ligada ao contexto de situação (que exige uma fala mais breve e genérica, que impediria uma referência pessoal a tantos participantes), mas é coerente com a representação da agência (já enfatizada) como “ação coletiva” para a construção de um “novo paradigma educacional”, pois é com esses agentes sociais atuando em diferentes frentes no contexto educacional que a autora espera poder contar.

Não por acaso, ela constrói no texto representações dos atores sociais que considera mais importantes nesse contexto:

Excerto 61:

[...] São professores que, como eu, estão inquietos, desconfortáveis com a escola que aí está. São professores que compreendem que sim, eles devem oferecer condições para que seus alunos construam o conhecimento, mas para, além disso, devem oferecer condições para que eles sejam seres humanos em plenitude.

Essa representação dos atores sociais responsáveis por levar a proposta de ampliação a termo nas escolas está a serviço do projeto de resistência pelo qual a autora milita em seu exercício profissional. Por isso ela age no texto na construção de representações que possam assegurar a chegada dos profissionais “certos”. Por isso também as construções no texto apontam para uma representação do professor como **intelectual transformador e incluem** esses atores sociais como “parte” da ação, reposicionando, nesse novo contexto, os **estudantes** como **protagonistas**, como mostram os dois excertos a seguir:

Excerto 62:

O Projeto Mulheres Inspiradoras nasceu da compreensão de que **sem o protagonismo do professor como intelectual transformador e sem o protagonismo do estudante** que precisa ser capaz de, a partir da escola, definir um grande projeto de vida, nós não teremos uma educação de verdade.

Excerto 63:

[...] é isso que **eu compreendo que todos que estão aqui desejam: sentir-se parte** de um movimento que reúne forças, recursos, talento e energia pra apoiar as meninas e as mulheres. Por isso nós contamos com vocês nesse projeto que busca dar força, voz, espaço e vida plena a todas as nossas meninas. Muitíssimo obrigada!

Segundo Thompson (2011), toda forma simbólica que sirva para instaurar, manter ou sustentar relações assimétricas de poder, seja de que natureza for, é ideológica. Por outro lado,

se uma forma simbólica for contrária à sustentação de uma assimetria, será um modo de resistência, pois é previsível que formas simbólicas não se limitem a sustentar relações de poder. Para Thompson (2011, p. 78), as formas simbólicas e o sentido “são constitutivos da realidade social (grifos do autor) e estão ativamente envolvidos tanto em manter quanto em criar novas relações entre grupos e pessoas”, o que evidencia também seu potencial transformador.

5.2.1.1.4 Metáfora

No texto de abertura, a autora primeiramente estrutura seu pensamento por meio de metáforas conceituais que a ajudam a representar o Projeto Mulheres Inspiradoras como “um ente que nasce” (e está simbioticamente ligado a ela porque nascido da profunda crise que ela viveu; ela “deu à luz” ou o “concebeu” após uma crise existencial/profissional profunda); ou como uma “semente que brota” (do chão da escola pública), como traziam os excertos 45 e 54, já apresentados (“é dentro desse processo de profunda crise que eu vivi que **nasce** o Projeto Mulheres Inspiradoras”; “imaginem a nossa alegria em poder ver a **semente que brotou no chão de uma escola pública**, em Ceilândia, se espalhar por mais 15 unidades de ensino em Brasília”).

Essas metáforas de semente e nascimento relacionam a origem do Projeto Mulheres Inspiradoras à história de vida de sua autora e a um contexto que ela conhece como poucos: o chão da escola pública (solo fértil), no qual ela está mergulhada há mais de trinta anos, como aluna e professora. Vida e profissão se interligam na concepção desse Projeto, um “filho”, nascido de crise profunda, nascido das “entranhas” de sua genitora; uma “semente” a se “espalhar” por novos solos férteis, a partir da ampliação. Com essas metáforas conceituais, G. marca autoria e firma posicionamento: seu projeto não nasceu de uma relação qualquer, ele nasceu da profunda crise vivida por ela, relacionada à sua vida e profissão. E como “mãe” amorosa, preocupada com o germinar dessa semente (que agora se espalha por novos solos), a autora busca formas de representar a nova fase de ampliação; formas de representação que mantenham as raízes do Projeto ligadas fundamentalmente a modos de resistência que assegurem uma educação de qualidade a meninas e meninos, a partir de parâmetros de reconhecimento e respeito à figura feminina.

Em função disso, ela constrói uma nova metáfora para a etapa de ampliação que representa a nova identidade visual do Projeto Mulheres Inspiradoras, pensada, a partir da força do feminino fortemente evocada pela proposta que ela desenvolveu:

Excerto 64:

E esse sopro, essa energia vital que carregamos **é que** nos faz seres capazes de inspirar outros. Além disso, **a imagem de uma borboleta também nos remete com muita força à ideia da transformação, do renascimento e, por que não dizer do empoderamento?** Mas, houve um outro dado que foi muito importante **pra que acolhêssemos o símbolo da borboleta como a imagem que traduz as nossas intenções com o Projeto Mulheres Inspiradoras.** Em nossas pesquisas, descobrimos que as borboletas [...] **têm** um papel imprescindível na manutenção da vida. **Atuam polinizando** flores e plantas e **garantem** que estas continuem produzindo sementes e frutos [...] além de polinizadoras, as borboletas são seres responsivos, ou seja, pela enorme sensibilidade que têm às condições climáticas, elas **são** indicadores do quanto um determinado ecossistema **está** saudável. Assim, a abundância de borboletas em uma determinada região é um indicador de que ali a vida, a natureza e o meio ambiente **estão** saudáveis, plenos e equilibrados.

A **expressão clivada** (“É... que”) em negrito no excerto constrói uma representação metafórica da essência humana como uma borboleta, entidade símbolo do sopro vital, segundo as civilizações antigas. Essa representação, inicialmente ligada a todos os seres humanos, vai sendo tecida em direção a uma **identificação relacional** com a figura feminina. A conjunção aditiva “além disso” amplia o escopo de significação da **representação metafórica** construída, para a inclusão **gradativa** das palavras: “transformação”, “renascimento” e “empoderamento”, essa última, ainda mais relacionada aos movimentos de luta por equidade de gênero, nos últimos tempos. Na sequência, a introdução de uma **oração coordenada adversativa** (“Mas, houve um outro dado”) estabelece uma relação que, em lugar de contraste, traz acréscimo à cadeia intertextual construída, contribuindo para a **relação identificacional** entre a figura feminina e a borboleta realizada por meio de **processos relacionais atributivos** (“têm um papel imprescindível”) **materiais criativos** (“atuam polinizando”) e **relacionais identificativos** (“elas são seres responsivos”), entre outros.

Essa simbologia construída por meio de metáforas estrutura o pensamento da autora em direção a uma realidade específica que a ajuda não apenas a enfatizar a singular origem do projeto (o chão da escola pública, seu ambiente de trabalho, após profunda crise de vida e profissão que a fez “conceber” um movimento de resistência), mas também a relativizar o conceito de *luta* possivelmente evocado pela proposta de inserção das discussões sobre equidade de gênero no espaço escolar que seu projeto defende e que, com a ampliação, pode se tornar uma questão problemática, dependendo da forma de abordagem em sala de aula.

Neste ponto da análise, vai ser preciso recorrer ao contexto para compreender melhor esse movimento da autora, uma vez que nesse discurso inicial isso não aparece de modo explícito, provavelmente em função das restrições sociais impostas ao gênero situado no contexto de uma aula inaugural (necessidade de se ater aos principais pontos em função do

tempo, cuidado para evitar polêmicas nesse momento inicial, etc.). Abro então um parêntese nas análises para contextualizar essas questões e ancorar mais adequadamente a explanação neste ponto.

Ao longo das aulas presenciais, a autora vai fazendo um exercício de esclarecimento sobre seu posicionamento moderado e cuidadoso em relação a formas de abordagem das temáticas ligadas às questões de gênero que o Projeto Mulheres Inspiradoras suscita, como evidenciam os excertos abaixo:

Excerto 65

E aí gente, se a gente ficar com birra em nome de usar essa ou aquela palavra, a gente vai fechar o diálogo. **Se você falar assim: “não, eu só aceito trabalhar gênero, se eu puder usar o letramento de resistência” [...] você vai falar, mas vai ficar falando sozinho porque se as representações sociais forem negativas, eles (os estudantes) vão fechar a mente.** (Professora formadora – aula de 29/05/17).

Excerto 66

Uma outra preocupação que eu tenho e que surgiu na aula da J., a facilitadora, é que **nós temos de ter muito cuidado com esse debate sobre gênero que levaremos para a escola, para que o debate não vire o oposto do que o projeto quer propor.** (Professora formadora – aula de 19/06/17).

Excerto 67

[...] **esse discurso raivoso, esse discurso de ódio, é com o qual eu não me sinto representada e não me identifico, né?! Como a gente tá falando, né, como eu já disse, né, de meninas. Eu acho que a gente tem que ter um olhar mais cuidadoso.** (Professora formadora – aula de 03/07/17).

As expressões em negrito evidenciam orientações para o trabalho com o gênero em sala de aula numa perspectiva bastante criteriosa, apontando a direção intertextual para a qual a formadora prefere se voltar no tratamento do tema dentro da formação em serviço, mas também desvelando as tensões relacionadas ao assunto no mundo social. As passagens “eles vão fechar a mente”, “esse discurso raivoso”, “não me identifico”, “nós temos que ter muito o cuidado”, etc., recuperam intertextualmente vozes conflitantes que a autora do projeto, na posição subjetivamente preenchida de formadora, traz para o contexto da formação a fim de evidenciar a necessidade de critério para uma discussão “de forma diferenciada”, pois, “discutir gênero dentro de uma perspectiva didática e pedagógica é diferente de qualquer outro lugar”, como ela afirma.

No desenho da formação, o objetivo definido para o curso era:

- ✓ Oferecer aos cursistas embasamento teórico e prático sobre a temática equidade de gênero, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e no Currículo em Movimento, em uma perspectiva de abordagem interdisciplinar, e a partir dos princípios estruturantes do Projeto Mulheres Inspiradoras.

Observa-se, a partir do desenho da formação, que o objetivo do curso era articular as discussões sobre a temática de equidade de gênero aos eixos estruturantes do projeto, bastante ligados ao ensino da leitura e da escrita. No entanto, a formação realizou-se nos eventos de um modo bastante voltado para o trabalho com a escrita e a leitura, como evidenciam os excertos abaixo:

Excerto 68

[...] O Projeto Mulheres Inspiradoras propõe a discussão de gênero dentro do currículo, nós temos um compromisso de garantir ao menino e à menina o direito à aprendizagem. Gênero, feminismo, relações étnico-raciais são fundamentais, **mas eles são temas transversais**. São temas que vão perpassar os conteúdos. Então eu tenho que saber também: “como é que meu aluno tá escrevendo? Ele sabe estruturar um parágrafo, ele sabe usar letra maiúscula, ele escreve com coesão e coerência, ele tem noção de regência, ele lê e interpreta, qual o repertório de leitura dele?” Tudo isso precisa ser diagnosticado porque ((ênfase)): **você só vai saber aonde você chegou se você souber de onde você partiu.**

Excerto 69

[...] Não tem essa história de dizer que o domínio da língua é atribuição só do professor de LP porque isso ficou pra trás. **Todos os professores são agentes de letramento** e tem responsabilidade sobre o desenvolvimento das habilidades dos alunos em relação à leitura, escrita, interpretação de texto, até porque cada componente curricular tem a sua especificidade. Ler um texto de Ciências não é a mesma coisa que ler um texto de literatura. Aí o professor tem que cuidar desse letramento também, né? (Formadora – aula de 29/05/17).

Excerto 70

[...] **Porque o instrumento de transformação social mais importante é educação.** É hipocrisia fazer ativismo, discurso, pregação feminista e dar aula mequetrefe para as meninas. Meninas e meninos. Porque menina e menino que não lê, não interpreta, não sabe escrever, é difícil para se empoderar. (Formadora – aula de 03/07/17).

Essas questões remetem às construções metafóricas do Projeto Mulheres Inspiradoras como “ente gerado das entranhas” “nascido de crise profunda” para resistir a práticas cristalizadas no espaço escolar, “semente” que irá “germinar novos solos” com a ampliação, mas que não pode se perder em “lutas” inúteis que só o afastarão de suas raízes de resistência (pela ética do amor) na defesa de um novo modelo educacional. Esse contexto explica muito das escolhas feitas pela autora na construção de seu texto inicial. As metáforas selecionadas

apontam direções para as quais a autora deseja ver a etapa de ampliação se voltar, de modo a assegurar a ação de resistência no espaço escolar que o Projeto representa.

Retomando a contextualização para a explanação, o fato de enfatizar mais o trabalho com a leitura e a escrita no curso gera tensões nos eventos, em razão da insatisfação de algumas cursistas por não verem um número maior de discussões sobre o assunto incluídas na pauta das aulas. As reivindicações vindas de algumas dessas professoras acabam levando à inclusão de uma nova etapa de formação presencial, após o período de aulas presenciais, que foi na verdade um dia de debates sobre o tema, com profissionais convidadas. A passagem abaixo mostra um momento de interação em que o evento é costurado em uma das aulas do curso:

Excerto 71 – trecho de diálogo - aula de 03/08/17.

Formadora – [...] Outra coisa é que nesse encontro temos de fazer aquele momento sobre gênero **que nós prometemos a vocês**. Tentei articular Valesca Zanelo. Não consegui o nome dela. Mas vamos tentar um outro nome de alguém que possa fazer uma discussão sobre gênero de uma forma diferenciada. Fala, A.

Prof.^a A. – Em cima da conversa que a gente teve, né? Eu queria saber se eu posso propor pra alguma mulher trans poder vir falar porque eu sei dessa coisa, tem um contato, né? É diferente. Lá na UnB temos algumas meninas e eu tenho o contato delas [...] e existe todo um contexto dentro da própria universidade que é tida... tem muito conservadorismo dentro da universidade, deveria ser mais aberto, mais por conta de preconceitos, acaba... Eu queria muito que as pessoas ouvissem a história porque são mulheres e não são consideradas, e que sofrem um monte de preconceitos diferentes dos nossos, mas também iguais aos nossos.

Formadora – Perfeito! Deixa eu falar pra você, já vou te adiantar, alguém conhece essa técnica aqui? Nós vamos fazer essa técnica (Técnica do Aquário) hoje como esquentar pro nosso trabalho sobre gênero na próxima semana [...] E aí, pra aula que vem eu tinha pensado exatamente assim, A., a gente ter a voz de uma mulher trans, se conseguíssemos também uma lésbica e uma feminista... se vocês tiverem nomes para sugerir, por favor, me ajudem. Você tem, B.?

Prof.^a B. – Tenho, até. É a Virgínia (inaudível) que ela tem uma perspectiva de gênero toda voltada para essa questão desse resgate das mulheres... e, assim, ela é super aberta. Se ela tiver em Brasília...

Formadora – Tá... Como a gente tá trabalhando com educação em direitos humanos, a gente pensou numa metodologia mais horizontal. Vocês percebem que eu estou fazendo esse esforço, né? Então, como seria? Chamaríamos três pessoas. Cada uma teria 15 minutos de fala. E o grupo teria oportunidade de fazer perguntas, interagindo, dentro daquela técnica que vocês vão experimentar hoje. Tudo bem? Então, A., manda o contato pra mim, se precisar que a gente formalize o convite...

Prof.^a A - Tem o pessoal do Corpo Livre... o Corpo Livre é super aberto em trabalhar... .

Formadora – Então, me passem esses contatos. Preciso conversar com eles antes. Acho interessante fazer um recorte, fazer uma fala pensando na escola, viu gente? (Muito barulho). (Levantando a voz) Vocês tão entendendo que discutir gênero, dentro de uma perspectiva didático-pedagógica é diferente de qualquer outro lugar? Então, a gente tem sempre que ter esse olhar, esse recorte didático-pedagógico. Bruna, quero os contatos. Temos dois nomes. O terceiro nome, provavelmente, é uma pessoa da EAPE.

Tudo bem até aqui? E nós podemos fazer esse momento, mas outros também. O grupo que decide. Fazemos no dia 10, se for legal.... (Em seguida as discussões se voltam para o tema do dia: redes sociais).

O exemplo mostra um momento de interação em que posicionamentos são negociados a partir das pressões e reivindicações de parte do grupo, o que remete aos pressupostos teóricos já apresentados sobre a relativa liberdade dos atores sociais para estabelecer relações inovadoras nas interações, num exercício capaz de mudar práticas estabelecidas, apesar das restrições sociais definidas pelos poderes causais de estruturas e práticas sociais (RESENDE; SILVA, 2015), justamente em função dos poderes causais de que também dispõem os indivíduos para reproduzir ou transformar essas mesmas estruturas e práticas (BHASKAR, 1998).

Esse panorama, por sua vez, explica muito das metáforas escolhidas pela autora do Projeto Mulheres Inspiradoras em sua tentativa de assegurar, na etapa de ampliação, um direcionamento das novas propostas ligado às raízes de resistência da proposta original, fundamentalmente, uma ação de resistência que convida a novas práticas no ambiente escolar que de fato promovam aprendizado para meninas e meninos, a partir também da construção de novos paradigmas, pautados na valorização da figura feminina. Essas representações metafóricas ligadas a nascimento, semeadura e à simbologia da borboleta (a ética do amor e do cuidado), desvelam visões de mundo e intenções da autora, bem como contribuem para a construção de um aspecto da realidade em oposição a outros também possíveis nesse contexto.

Essa etapa de análises, mais especificamente ligada à professora formadora, contribuiu para mostrar o modo como a autora do Projeto Mulheres Inspiradoras *age* para *representar* a nova etapa do projeto como uma “ação coletiva” de resistência, e para *identificar* as professoras e o professor participantes como os “parceiros” ou “colaboradores” que, na condição de “intelectuais transformadores” e “agentes de letramento” deverão contribuir para a “construção de um novo paradigma educacional”, no qual os alunos, reposicionados como protagonistas do processo de aprendizagem, sejam capazes de construir histórias de vida mais críticas e alteritárias. A partir desse movimento, em diálogo com suas crenças, valores e desejos e com sua trajetória de vida e profissão, ela indica a direção intertextual na qual a formação ofertada será construída.

5.2.1.2 As participantes e as respostas ao chamado

Vamos movimentar nossos quadris rumo a um futuro certo
Femininas e prontas para a reconstrução
Seguras e cheias de paz
Capazes de enfrentar novos desafios
Sábias, fortes, infinitas

Mulheres bonitas e mulheres bondade
Solidárias na decepção
Evoé, guerreiras como Nzinga
Rainhas dignas de exaltação.

Cristiane sobral – Nzingas Guerreiras.

Como preconiza Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, pois toda compreensão “do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Os formulários de expectativas preenchidos pelas cursistas na chegada à formação presencial, tomados como partes de eventos, podem ser analisados como respostas ao chamado para a ação expresso na exposição oral proferida pela formadora, pois foram escritos no encontro seguinte, após o impacto do discurso de abertura e tendo como interlocutoras a formadora e as próprias cursistas. Seguindo um roteiro de perguntas, as participantes foram orientadas a construir um texto de apresentação no qual justificassem as razões de sua participação e as expectativas em relação à formação.

Por meio desses textos, as cursistas constroem representações sobre o Projeto, o Programa e a formação que iriam iniciar, além de identificações e (inter)ações que se ligam em muitos pontos discursiva e sócio-historicamente ao texto anterior na cadeia intertextual aí representada, uma vez que atualizam alguns dos discursos, posicionamentos, identificações e projeções feitas anteriormente, embora também tenham sido identificados distanciamentos discursivos nesse contexto.

5.2.1.2.1 Processos de transitividade e representação dos eventos

Foi produtivo focalizar a etapa de chegada à formação por meio da análise das seleções particulares de **processos de transitividade** para investigar as maneiras como as participantes representam a formação, como possíveis respostas às enunciações anteriores. Na análise dos processos relacionados a representações da formação, o mapeamento realizado nos textos apontou para duas principais construções que representam a formação a ser ofertada tanto como *espaço de construção de saberes profissionais*, como *espaço de ressignificação de identidades*. Há um predomínio de **orações mentais desiderativas** que projetam outras orações, ou Fenômeno, as quais expressam um fato (ligado às expectativas das cursistas com o processo de formação que iriam iniciar). O quadro abaixo traz alguns excertos dos textos com exemplos de **processos mentais desiderativos** projetivos de orações que não constituem complementos da

oração mental, mas sim novas orações, de fato (FUZER; CABRAL, 2014). A fim de orientar a leitura, os verbos das orações mentais desiderativas estão em **negrito**, e as orações projetadas estão sublinhadas, para também dar destaque aos verbos que elas trazem:

Quadro 8: Representações da formação na chegada das cursistas

Como espaço de (re)construção de identidades	Como espaço de (re)construção de saberes para a ação
<p>“Tenho certeza <u>de que serei transformada.</u>” (Prof.^a S.).</p> <p>“Quero <u>desabrochar como as mulheres do projeto [...] conhecer a mulher inspiradora que há em mim [...]</u>”. (Prof.^a D.)</p> <p>“Espero [...] <u>colaborar com a transformação positiva de nossa sociedade.</u>”</p> <p>“Acredito <u>que esse momento será o início de grandes transformações [...]</u>”. (Prof.^a I.).</p> <p>“Espero <u>causar inspiração em meus alunos.</u>” (Prof.^a V.).</p>	<p>“Espero <u>compartilhar experiências [...] aprender com a G. e desenvolver um trabalho bastante produtivo na escola em que atuo.</u>” (Prof.^a A. S.).</p> <p>“Espero uma intensa troca de saberes e experiências da educação, da vida [...] <u>me instrumentalizar para levá-lo (o projeto) da melhor maneira à minha escola</u>” (Prof.^a B.).</p> <p>“Por meio do projeto e da formação, A. e eu pretendemos <u>dar visibilidade às nossas alunas [...]</u>”. (Prof.^o G.).</p> <p>Espero <u>poder construir, ampliar e levar o projeto para uma comunidade em que estudei e na qual trabalho agora.</u> (Prof.^a R.C.).</p>

Fonte: elaborado pela autora

Como é possível observar, a partir do quadro, há um predomínio de orações que realizam **processos mentais desiderativos**, o que pode ser explicado pela situação específica de produção (um texto expositivo no qual as cursistas falam sobre suas impressões acerca do Projeto e suas expectativas em relação à formação). Esses processos mentais, em sua maioria, projetam novas orações (quase todas na forma reduzida de infinitivo: “**Espero** causar inspiração”, por exemplo), nas quais há um predomínio de verbos responsáveis por realizar **processos relacionais** na língua que podem estar ligados a caracterizações ou identificações (“Espero **ser** transformada”, “Acredito que esse momento **será** o início de grandes transformações”, “Espero **causar** inspiração nos meus alunos” – no sentido de **ser inspiradora**, etc.), que ajudam na construção de uma representação da formação como **espaço de (re)construção de identidades pessoais/profissionais**.

Por outro lado, foram identificadas ocorrências em que as orações projetadas trazem verbos do campo dos **processos materiais** na língua, contribuindo para a construção de uma representação da formação como **espaço de (re)construção de saberes para a ação**. Essas ocorrências, por sua vez, vêm de algumas das cursistas (e do único cursista do sexo masculino)

cujos percursos se mostraram mais agentivos e autorais, de fato. Orações projetadas como “compartilhar experiências”, “desenvolver um trabalho bastante produtivo”, “dar visibilidade”, “me instrumentalizar”, “levá-lo à escola”, “construir, ampliar e levar o projeto”, representam uma série de atividades diferentes indicadoras de posturas agentivas que incluem o “outro” (a comunidade, a escola, as alunas e alunos, etc.) e apresentam potencial para um maior diálogo com a chamada para a ação expressa no texto de abertura.

5.2.1.2.2 Identificação relacional

Como já apresentado no capítulo metodológico, o significado identificacional está ligado ao aspecto discursivo de identidades e de identificação de atores sociais, mas, de acordo com o princípio da dialética entre os significados, a construção discursiva de identidades também relaciona-se ao significado representacional e acional/relacional (RAMALHO; RESENDE, 2011). Fairclough (2003) considera a identificação como um processo complexo de distinção entre aspectos da identidade pessoal e social que não deve ser considerado como um processo puramente textual ou discursivo, uma vez que também envolve aspectos não discursivos.

Nos formulários de expectativas analisados nesta etapa, as cursistas constroem identificações relacionais com o Projeto orientadas em grande medida pelas relações de admiração e reconhecimento tanto do valor da temática quanto da proposta pedagógica que ele apresenta, como instrumento de transformação. Nessa perspectiva, as construções identificacionais situam-se na fronteira entre as identidades pessoais e profissionais dessas cursistas, como mostram os excertos abaixo:

Excerto 71

Identifico-me com a proposta porque além de *ser professora* nesses 23 anos, trabalhei muitos anos com a promoção de várias famílias com filhos em situação de risco [...] e talvez, também *por ter vivido uma situação de abuso na infância*. Creio que o gênero deva ser discutido em toda a sua diversidade. (Prof.^a R. C. – trecho de formulário).

Excerto 72

[...] **me identifico com os aspectos do projeto** que ensejam a desconstrução de parâmetros sociais que delegam um papel menor às mulheres [...] e quando esse aprendizado me ajuda a melhorar a mim *como profissional e cidadã é um prêmio*. (Prof.^a S. – trecho de formulário).

Excerto 73

Me identifico com o projeto nas questões que vivencio todos os dias como *mulher, mãe, professora, cidadã*. (Prof.^a L. D. – trecho de formulário).

Excerto 74

Identifico-me totalmente com o projeto, desde suas diretrizes pedagógicas até as ideológicas. *Como professora* que acredita no potencial de mudança da educação e *como mulher* feminista no mundo... (Prof.^a B. P. – trecho de formulário).

Excerto 75

Identifiquei-me com a temática do projeto e fiquei encantada com a proposta [...] Eu espero compartilhar as experiências e, especialmente aprender com as experiências da professora G. e realizar, desenvolver um trabalho bastante produtivo na escola em que atuo, pois, como a G., naquele momento, vivo momentos de desilusão com a prática pedagógica e resultados do meu trabalho e, por isso, *preciso ressignificar minha prática*, com apoio do projeto. (Prof.^a A. C. S. – trecho de formulário).

Excerto 76

Já **me identifico com esse projeto** por ser *mulher* e espero causar inspiração em meus alunos. (Prof.^a V. – trecho de formulário).

As formas de identificação com o projeto são realizadas por meio de **orações mentais cognitivas (em negrito)** que ajudam a construir o fluxo de consciência do falante/escritor. Nessas orações, os participantes (Experienciador) são humanos e o complemento do processo (Fenômeno) é realizado por grupos nominais (sublinhados nos excertos). Percebe-se, a partir dos excertos, uma **construção identificacional** dessas cursistas como “mulheres”, “feministas”, “vítima de abuso”, “cidadãs”, “profissionais”, etc., em busca de “melhorar/ressignificar suas práticas em sala de aula” (em *itálico* nos excertos).

No último excerto, há a atualização da narrativa de frustração e desânimo com a realidade profissional apresentada pela formadora no texto de abertura, e uma sequência conclusiva realizada por um **processo mental cognitivo** com verbo modal (“**preciso ressignificar minha prática com o projeto**”). Há também o estabelecimento de uma identificação com a formadora pela relação de proximidade e semelhança entre histórias/percursos profissionais vividos (materializada no texto pela expressão comparativa “como a G.”). O uso da expressão circunstancial “naquele momento” recupera o narrado temporalmente distante e o contexto de interação anterior ao momento presente.

A partir do princípio da dialética entre os significados já mencionada, é possível estabelecer uma relação dessas identificações com as representações apresentadas na subseção anterior, pois, enquanto algumas das identificações já apontam para uma postura agentiva nesse contexto (“discutir a questão de gênero”, “desenvolver um trabalho produtivo”, etc.), outras se voltam mais para construções de autoidentidade (melhorar como mulher, profissional e cidadã, causar inspiração, etc.). Assim, o modo como as cursistas se identificam com o Projeto Mulheres Inspiradoras e a autora, nesse primeiro momento, revela relações de aproximação com as representações de participantes construídas pela formadora em seu texto de abertura, a partir da relação vida/profissão tão presente em sua própria trajetória. Entretanto, as identificações com o projeto (e a autora) mais ligadas às representações da formação como espaço de (re)construção de saberes para a ação estabelecem uma relação mais dialógica com a chamada para a “ação coletiva” já apresentada.

5.2.1.3 “O pensar, o sentir e o querer” das participantes

No pensar, lucidez
 No sentir, afeição
 No querer, ponderação
 Se eu aspiro a estas,
 Então eu posso esperar
 Que eu saberei orientar-me
 Nas trilhas da vida
 diante de corações humanos
 No âmbito do dever
 Pois, lucidez provém da luz da alma
 Afeição, mantém o calor do espírito
 E ponderação revigora a força vital.

Steiner (2011)

Após o mapeamento de possíveis ações, representações e identificações dos diferentes atores sociais no contexto investigado, esta subseção, como sugere sua epígrafe, volta-se para a relação desses sujeitos com suas subjetividades, com suas essências, para entender as diferentes motivações que os levaram a se inscrever no Programa e a elaborar e executar propostas pedagógicas em seus contextos profissionais, a partir da formação. O objetivo nesta etapa é entender como um projeto como o Mulheres Inspiradoras alcança as subjetividades de quatro diferentes professoras, em diferentes momentos ligados à formação. A professora A, de Língua Portuguesa, há 26 anos na SEEDF, licenciada em Letras e especialista em Códigos e Linguagens com ênfase no EM (UnB); a professora B, também de LP, com cerca de 3 anos de trabalho, licenciada em Letras (UnB), mestre e doutora em Literatura (UnB); a professora C,

de história, com 5 anos de exercício, licenciada em História e especialista em Administração escolar; e a professora D, de matemática, com quase 8 anos na SEEDF, licenciada em Matemática e Educação Física.

Para a operacionalização das análises nesta etapa, as seguintes questões de pesquisa foram definidas: Que razões levam as participantes para a formação? Como essas razões relacionam-se às suas visões de mundo, formas de relação com o outro e concepções de ensino, de escola e de aluno? Como essas questões se materializam em suas práticas?

Para responder a esses questionamentos, focalizo alguns excertos de textos produzidos pelas quatro professoras já informadas⁵⁹ – as quais trilharam percursos mais ou menos dialógicos no processo de formação – buscando analisar esses discursos a partir da proposição teórica de trimembração do ser humano (pensar, sentir, querer), proposta por Steiner (2011)⁶⁰, e com base nas categorias analítico-discursivas propostas por Fairclough (2003).

5.2.1.3.1 Razões da chegada à formação

As análises empreendidas até aqui mostram as relações de identificação das participantes com o Projeto Mulheres Inspiradoras e as representações que elas projetam sobre a formação em serviço na chegada ao Programa de Ampliação. Entretanto, para uma melhor compreensão dos percursos mais ou menos dialógicos trilhados ao longo do processo formativo, é preciso buscar um entendimento das diferentes motivações (o sentir e o querer) que levaram as cursistas à decisão de participar do Programa e da formação (o pensar).

Como essas questões aparecem em diferentes textos orais e escritos que foram produzidos ao longo da formação, foi necessário realizar um mapeamento para identificar os trechos exatos que traziam as respostas necessárias para essa compreensão. Por isso, os excertos apresentados a seguir vêm de diferentes dados, gerados ao longo da formação e no retorno ao campo, e são apresentados sempre seguindo a ordem alfabética da participante A para a D.

Excerto 77 – Professora A – Trecho de relato de experiência

[...] então... assim como eu falei lá naquela carta, quando eu vim pro projeto, eu quis trabalhar, e vim, eu vi a ementa do projeto, a proposta, e eu falei para a G.: **eu vim pela Carolina Maria de Jesus porque foi um livro que eu li numa época que eu...** vou abrir um parêntese e vou contar só rapidinho... **eu tinha 30 anos, é... tinha perdido meu marido recentemente e dois filhos para criar**, meu irmão veio

⁵⁹ Não seria possível estabelecer uma análise comparativa como essa abarcando todas as participações, uma vez que são muitos os sujeitos de pesquisa focalizados neste trabalho. Mesmo assim, as vozes das diferentes participantes que colaboraram para a realização do estudo foram incluídas por meio de excertos em diferentes momentos, nos capítulos de análise, de definição dos principais desafios e de reconfiguração da questão.

⁶⁰ Cf. capítulo 2 desta dissertação.

morar comigo, pra assim me ajudar, dar uma força com as crianças, eu tava fazendo faculdade... e ele tava lendo esse livro, e eu peguei e li... gente, eu chorei o livro inteiro porque eu me identifiquei com ela; **eu era também muito jovem, eu tinha dois filhos pra criar sozinha e às vezes dava vontade assim de fugir, porque eu não ia dar conta daquela... e assim, eu busquei forças ali naquela, naquela coragem dela**, e... mas assim, eu chorei o livro inteiro, e aí quando eu vi, eu falei assim, eu vou porque eu sempre quis trabalhar esse livro com os alunos e tal, **eu vou buscar algum jeito de trabalhar com eles lá**. E aí depois foi quando eu vim para o projeto [...]

Percebe-se, a partir do excerto, que a chegada da professora A ao Programa evidencia um **pensar** em relação harmônica com o **sentir** e o **querer** humanos (STEINER, 2011), ligado às experiências de dor e processos de autorreflexão e fortalecimento identitário pelos quais a professora precisou passar em sua vida, e em relação com um exercício profissional progressista. Evidencia-se nessa passagem um pensar lúcido, em coerência com um sentir afetuoso e um querer ponderado (ela busca formas de trabalhar com os alunos um livro que foi significativo em uma etapa difícil de sua vida pessoal).

Todas essas questões materializam-se por meio de **processos verbais** (“falei”) que ajudam na construção do texto narrativo com o qual ela explica sua chegada ao Programa; de **processos mentais cognitivos e emotivos** (“busquei forças”, “chorei”) e **desiderativos** (“dava vontade de fugir”), coerentes com os fatos relatados; e de **processos materiais transformativos de movimento** (“eu vim”, “eu vou buscar”) que indicam agência no sentido emancipatório ao qual Bhaskar (2012) se refere quando fala sobre a mudança que ocorre de dentro para fora nos indivíduos, na perspectiva da emancipação individual para a coletiva. Nesse sentido, esse contexto de chegada é potencialmente favorável à construção por parte dessa cursista de um percurso rico em possibilidades dentro da formação, como é o caso também da próxima cursista, cujo excerto segue abaixo:

Excerto 78 – Prof.^a B – Trecho de texto escrito no formulário de expectativas

Conheci o projeto por meio de uma reportagem do Correio Brasiliense. Logo entrei em contato com a G. V. pelas redes sociais e desde então acompanho as ações realizadas. **Ao ver o edital publicado no site da EAPE, me animei para integrar o Programa, uma vez que acredito no potencial transformador dessa empreitada [...]** Como professora que acredita no potencial transformador da educação e como mulher feminista no mundo, encontro neste projeto uma forma de crescer junto com minhas alunas e alunos.

Esse excerto também evidencia uma chegada à formação situada entre a identidade pessoal e profissional da cursista. Ela relaciona essa chegada tanto a seu pertencimento (professora e mulher feminista no mundo), como às suas concepções e crenças sobre a educação (potencial de transformação). Nesse excerto, há formas de ação (“entrei em contato”, “acompanho as ações”); há a inclusão de pessoas (a cursista, suas alunas e alunos e a

formadora), relações sociais (entre ela e a formadora; entre ela e os alunos); tempo (“desde então”, “logo”); lugar (“no mundo”). Há ainda uma representação progressiva da ação que indica protagonismo (**conheci** o projeto → logo **entrei** em contato → desde então **acompanho** as ações) e uma visão alteritária (“**crescer** junto com minhas alunas e alunos).

Em ambos os excertos, percebe-se o estabelecimento de relações sociais de simetria em sala de aula (“vou buscar algum jeito de trabalhar **com** eles”; “crescer **junto**”), ligadas a concepções de ensino progressistas, relacionadas aos preceitos da pedagogia crítica, e a materialização de processos identitários abertos para o estabelecimento das relações dialógicas esperadas no contexto de formação.

Excerto 79 – Prof.^a C – Trecho da carta pessoal do “eu” de hoje para o “eu” de ontem

[...] nossa história com o projeto, no entanto, é anterior ao dia 15 de maio de 2017, ela tem início no ano de 2016 **quando você desenvolveu dois projetos** no [...], um projeto sobre o machismo e seus desdobramentos e também um projeto de recuperação da história da escola através de depoimentos colhidos pelos alunos de membros da comunidade escolar. 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 G. chegaram até mim.**

No excerto acima, a professora C mostra uma chegada ao Programa que, ao contrário dos dois primeiros excertos, parece estar ligada a um **pensar morto** (STEINER, 2011), que evidencia um modo de se relacionar com a realidade e com seu pensar, no seio dessa mesma realidade, baseado em representações superficiais e ilusórias das coisas, um pensar ligado à racionalidade apenas, ao binarismo de causa e efeito (STEINER, 2011). Como postula Steiner, é necessário possibilitar a penetração do ser nesses aspectos da realidade a fim de superar a própria dualidade ‘dentro’ e ‘fora’, de modo que seja possível levar o seu ‘eu’ pelo mundo que o cerca, deixando de ‘fora’ o mundo e a sua natureza, pois somente quando o ser vivencia, nos âmbitos do ‘sentir’ e do ‘querer’, essa aparência da natureza – representada por meio de imagens mentais – é que se torna possível desenvolver, em sua interioridade, seu sentimento de existir e de pertencer a esse mundo (VIEIRA; DIAS, 2016, p. 62), algo possível de ser observado na chegada das duas primeiras participantes, cujo pensar está ligado aos poderes causais (BHASKAR, 2012), ao mundo de possibilidades de um pensar que é também decolonial.

Aqui as ocorrências apontam mais para **processos comportamentais** que **materiais** (“os projetos te deixaram orgulhosa”), e quando se identificam **processos materiais** (“chegaram até mim”), as orações se organizam em estruturas passivas nas quais o participante ao qual o processo é dirigido pode ser Meta (“chegaram até mim”) ou Beneficiário receptor

(num possível entendimento do Projeto Mulheres Inspiradoras como um bem material que o participante recebe). Essas escolhas apontam para uma chegada sem agência (foi o projeto que chegou até ela, não o inverso), ligada a um pensar que não se encontra em harmonia com um querer ponderado e um sentir afetuoso, mais ligado a representações ilusórias ou superficiais (vontade de fazer mais impulsionada pelo orgulho).

Excerto 80 – Prof.^a D – Trecho de carta pessoal

[...] Ainda me lembro do convite que recebi numa quarta-feira ensolarada no [...] Era um dia de coletiva, como toda escola do DF. **Fomos apresentadas à professora G. e à professora V.** na sala dos professores. Tivemos a honra de conhecer a história da professora G., pessoalmente, sem intervenções e sem intermediários. Naquele dia, **eu fiquei encantada com a história de vida e a simplicidade daquela mulher. Eu me entusiasmei e logo quis participar do curso.**

Do mesmo modo que a professora C, a professora D evidencia, nesse excerto, uma chegada ligada também a um **pensar morto**. Há, nesse quarto exemplo, um predomínio de **processos mentais cognitivos e desiderativos** ligados também a impressões superficiais de deslumbramento (“Tivemos a honra de conhecer”, “eu fiquei”, “me entusiasmei”, quis participar”), e os **processos materiais** se realizam por meio de estruturas predominantemente **passivas**: no primeiro caso (“recebi”), o “eu” é **Beneficiário recebedor**. No segundo caso, o **Ator** não está especificado (“formos apresentadas à G”).

Essas escolhas desvelam uma chegada ao Programa que, embora ligada a um sentimento possivelmente legítimo de admiração pela formadora, não apresenta um sentido de agência que posicione a cursista como protagonista nesse processo (ela quis participar porque ficou entusiasmada com a história do outro, mas em nenhum momento, ao longo da formação, ela parece relacionar isso a sua própria história). Essa chegada parece estar mais relacionada a representações também superficiais e ilusórias da realidade, não ligadas a um sentimento consciente e crítico de “existir e de pertencer a esse mundo” (VIEIRA; DIAS, 2016). Não por acaso, as ocorrências de **1ª pessoa do singular** nesse trecho estão ligadas a **processos materiais** com estruturas passivas, como visto, com exceção da última ocorrência, ligada a um **processo mental desiderativo** e projetivo de uma nova oração (“**quis participar**”) que igualmente não aponta para um protagonismo.

No caso da professora C, ela inclui alunos e comunidade escolar, mas essa inclusão parece servir mais ao propósito de justificar seus sentimentos (com um orgulho que a impulsionava a “fazer mais”) do que propriamente indicar o estabelecimento de relações sociais mais próximas e horizontais na escola. Não por acaso, a oração se realiza em uma estrutura passiva (depoimentos colhidos **pelos alunos de membros da comunidade**). Já a professora D,

nem mesmo inclui essas vozes em seu texto. Possivelmente, por não estabelecer uma ligação entre sua chegada à formação e seu exercício profissional (o que aponta para uma identidade docente enfraquecida, ao contrário da professora C, que declara orgulho pelo que faz). Suas construções discursivas relacionam-se mais a um encantamento (também legítimo, mas não suficiente para um percurso dialógico) do que a uma questão de consciência a respeito das possibilidades que a nova experiência pode oferecer em termos pessoais/profissionais.

5.2.1.3.2 Formas de apresentação das propostas de trabalho às escolas

A formação ofertada no âmbito do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras, como visto na análise da prática particular, direcionou-se para uma ação de construção de novas propostas pedagógicas a partir da metodologia desenvolvida e da temática apresentada pelo projeto nas duas edições em que foi realizado. Em função disso, a dinâmica da formação foi construída de modo a possibilitar o maior número de ações que pusessem as cursistas em contato com as metodologias desenvolvidas originalmente, a fim de que, a partir da compreensão sobre os processos de construção e execução do trabalho pedagógico dentro do contexto anterior – incluindo aí os desafios e revisões necessárias ao longo do percurso – fosse possível refletir sobre o aprendido/apreendido para a construção de suas próprias propostas. Então, após a chegada ao Programa já enfatizada na subseção anterior, esta subseção traz a chegada das propostas de trabalho às escolas de cada uma das quatro participantes focalizadas, na busca por entender as relações que ligam as razões da chegada ao modo como as cursistas se desenvolvem no percurso formativo e materializam isso em suas práticas.

Excerto 81 – Prof.^a A. – Relato de experiência

Na apresentação da proposta ao corpo docente

Esse aí é o dia que a G. foi na nossa escola, no dia que **nós fizemos a sensibilização com os professores**, né, que **preparamos um café, um café da manhã, um lanchinho na sala de leitura** [...] Aí nós finalizamos com a Cristiane Sobral, ela foi lá na escola e declamou para os professores. Depois da finalização do slide ela entrou e **só via professor chorando... foi muito emocionante**.

Na apresentação aos estudantes

Aqui foi o encontro com a Cristiane Sobral (com os alunos) que foi no dia 30 de Agosto. **Aconteceu na igreja em frente porque nós não temos auditório** e tal, então [...] um aluno declamou um poema [...] duas alunas fizeram a dramatização do “Não vou mais lavar os pratos” e um grupo de alunas ensaiou a música da Negra Li e Nando Reis [...] O “Algodão Black Power” **eu percebi que é o predileto dos meninos**, aí [...] a Cristiane cantou esse poema pra eles. **Eles amaram! Ela cantou, ensinou eles a cantarem e eles cantaram com ela, foi a coisa mais linda**.

O excerto traz dois diferentes momentos da chegada da proposta de ampliação à escola. Num primeiro momento, a professora A apresentou a proposta de trabalho ao corpo docente, por meio de uma *sensibilização*, com direito a *lanchinho, na sala de leitura*. Depois, convidou os alunos a se reunirem na igreja em frente à escola para que pudessem ficar melhor acomodados para a atividade. Em ambos os eventos, ela teve o cuidado de garantir a presença da escritora Cristiane Sobral, cujas obras foram entregues às escolas para o desenvolvimento do trabalho na etapa de ampliação. Uma escritora já priorizada no projeto original que segue nessa nova etapa dando apoio às ações nas escolas. Seus textos e poemas estão entre os preferidos dos estudantes em todas as escolas alcançadas pela ampliação.

É possível notar um *fazer* muito ligado a um *pensar* lúcido, a um *sentir* afetuoso e a um querer ponderado, fruto de reflexão. A representação dos eventos e das participantes é agentiva. Há um predomínio de **processos materiais criativos** (“aqui foi o encontro”, no sentido de “acontecer”, “fizemos”, “preparamos”, “finalizamos”, “aconteceu”, “fizeram”), **processos mentais afetivos** ou **emotivos** (“chorando”, “amaram”) e **perceptivos** (“eu percebi”), em ambos os excertos, que apontam para o cuidado com o outro, e uma **oração relacional intensiva** (“Foi a coisa mais linda!”) que mostra o envolvimento da professora com o vivido/revivido na narrativa. Há afetividade e engajamento no relato⁶¹.

É preciso destacar que a parceria que essa professora estabeleceu com a outra professora inscrita no Programa (e sua colega de trabalho), e com a orientadora educacional da escola – que participou voluntariamente de todo o processo formativo com elas –, foi bastante dialógica, e isso se materializa no uso da 1ª pessoa do plural ao longo de todo o relato de apresentação do projeto à escola, bem como em algumas ações em sala de aula, pois, de fato, houve uma relação de parceria, diálogo e afeto ao longo de todo o processo.

Excerto 82 – Prof.^a B. – Trecho de relato

Na apresentação da proposta ao corpo docente

No dia em que nós fizemos a apresentação da nossa proposta pedagógica na coordenação de quarta-feira, pros nossos **colegas**, a gente apresentou uns slides, a gente conversou um pouco sobre a proposta geral do curso, que é, enfim, o projeto da G., **a questão de se tornar um plano de governo, ou até uma política pública da educação, inserida num contexto maior de ampliação de um projeto que deu certo nas escolas, de um empreendimento de uma professora, reconhecido nacional e internacionalmente** [...] a gente explicou tudo do curso da EAPE e **fomos apresentando ponto a ponto a nossa proposta pra sala de aula, mas de forma que eles pudessem, ao visualizar o que a gente tinha proposto, pensar em como eles poderiam inserir isso nas suas disciplinas**. Então o slide é só

⁶¹ No anexo C desta dissertação, trago uma crônica feita por essa professora, com suas impressões sobre o dia de apresentação da proposta à escola, como forma de mostrar o modo como ela se posiciona diante da situação e o quanto o diálogo com o processo formativo já aparece em sua fala.

um guia, mas **a gente vai tentando apontar as similaridades** [...] foi muito legal mesmo, **apesar de ser aquela coordenação pedagógica em que as pessoas vão, assim, né, obrigadas, e tal, mas a gente conseguiu fazer uma cooptação mesmo, uma sensibilização grande pro projeto.**

Na apresentação aos estudantes

Então, aqui, quando a gente começou o projeto, **a gente pensou em como a gente receberia os alunos, então a gente fez a ambientação das nossas salas, né?** Aqui, a gente tem, é... cada tijolinho desse é o nome de um aluno, que **o aluno fez** e ele pôde, enfim, ornamentar do jeito que quisesse e a gente colocou **“A escola somos nós”**, pra isso, **pra eles sentirem que o projeto é tanto nosso como deles também, que eles faziam parte.** E a gente colocou também cartazes de levante pra **trazer a temática pra reflexão.**

As duas passagens acima evidenciam uma apresentação coerente com o posicionamento crítico e engajado da professora B já evidenciado em seu chegar à formação. É importante dizer que essa professora desenvolveu uma das parcerias mais produtivas do Programa dentro da escola. Ela se inscreveu com outra professora de LP e ambas tiveram quase 100% de frequência na formação. Sua parceira de trabalho também apresenta uma chegada em harmonia com o sentir e o querer já enfatizados aqui. Na análise dos processos de identificação, na seção 5.2 deste trabalho, ela estabelece uma identificação relacional com os processos de adoecimento narrados pela professora formadora na aula inaugural. Então, é possível, a partir disso, compreender, não apenas a relação dialógica que ambas estabeleceram com a formação, mas também o modo como isso se traduziu em um trabalho pedagógico tão significativo com os estudantes.

No relato de apresentação de sua proposta ao corpo docente, os professores são representados como **colegas** e o momento de apresentação é **avaliado negativamente** como “aquela coordenação pedagógica em que as pessoas vão obrigadas”. Mesmo assim, conforme seu relato, ela e sua parceira de formação conseguiram “uma sensibilização grande pro projeto”. Além de agência, a descrição das ações indica comprometimento, seriedade, capacidade de sistematização e respeito ao outro (“pra que eles pudessem pensar em como inserir isso nas suas disciplinas”). A sensibilidade de **avaliar criticamente** o contexto (uma reunião em que as pessoas vão obrigadas) e pensar em uma apresentação que permitisse aos colegas relacionarem o exposto com suas próprias áreas de formação evidencia um exercício intelectual crítico em diálogo com o projeto original.

No caso de seus estudantes, a apresentação mostra um pensar acionado em relação com o sentir (“a gente pensou em como receberia os alunos... pra eles sentirem...”). A chegada da professora B à formação e ao Programa, ligada ao seu pertencimento no mundo e à sua identidade docente engajada, abriu caminho para um percurso formativo dialógico e para uma

apresentação de sua proposta de trabalho aos estudantes também muito coerente com esse contexto. É possível reconhecer sua assinatura na preocupação em “ambientar” o espaço para receber os estudantes, mas também em assegurar o direito de expressão livre e criativa a todos eles (“e ele pôde, enfim, ornamentar do jeito que quisesse”) e um exercício reflexivo (“a gente colocou também cartazes de levante pra trazer a temática pra reflexão”), até para o alcance de seu objetivo maior naquele primeiro momento que era fazê-los **sentirem-se parte** de tudo aquilo (“pra eles **sentirem** que o projeto é tanto nosso como deles também”).

Como nos excertos anteriores, a representação dos atores sociais nesse trecho é agentiva. Tanto as professoras quanto os estudantes são protagonistas das ações descritas. Em ambos os exemplos há acionamento do sentir e do querer no pensar, o que resulta em um fazer consciente e autoral que não apenas “enxerga” o outro, mas o inclui como parte de uma “ação coletiva”, de fato.

Excerto 83 – Prof.^a C. – Relato de experiência -

Apresentação da proposta ao corpo docente

O primeiro passo **escolhido por mim e pela professora F.** [...] **foi** que a gente **deveria apresentar** esse projeto aos professores. Então na reunião de quarta-feira, na famosa coletiva, nós nos **reunimos** e **passamos**, através do plano de curso, o plano do projeto da G. [...] A gente **viu** que pelo tempo que **teríamos**, quanto mais parceria nós **tivéssemos**, melhor o projeto **seria desenvolvido**. [...] logo de início nós **conseguimos** alguns parceiros, e naquele momento, sem nem **saber** no que **estavam entrando** – que até então nem a gente **sabia** – eles **decidiram**: “não, eu **acho** interessante, eu **quero**, eu **vou** com vocês nisso.

Na apresentação da proposta aos estudantes

Num segundo momento [...] **Passamos** o filme **para os alunos** [...] após **conseguir despertar** esse interesse sobre a força de **ler**, a força de **escrever** e até onde isso pode **levar** as pessoas, pode **levar** os alunos, a gente **foi** de fato **falar** sobre o projeto. Isso **foi feito** em cada sala de aula [...] para **fazê-los focar** no nosso projeto [...] eu **fiz** com que eles **refletissem** sobre isso [...] Então a partir disso que **foi feito** esse trabalho de ressignificação [...].

Os excertos acima são coerentes com a chegada da professora C ao Programa, já focalizada. A passagem “sem nem saber no que estavam entrando – que até então nem a gente sabia” é indicativa de uma possível “alienação de si mesma” (BHASKAR, 2012) que impede essa professora de estar com sua verdade, com sua essência nesse processo de planejamento e apresentação das ações à escola e aos estudantes. Embora apresente uma identidade docente aparentemente fortalecida (“os projetos em questão te deixaram orgulhosa) as análises linguístico-discursivas apontam para uma atuação profissional protocolar e desprovida de subjetividade.

Há um predomínio de **estruturas passivas** em seu relato com **Ator** (“escolhido por mim”) e sem **Ator** (“isso foi feito”, “foi feito esse trabalho”) que trazem a ideia de distanciamento do processo; há também a ocorrência de **processos mentais cognitivos** (“a gente deveria apresentar”, “decidiram”, “acho interessante) e **desiderativos** (“eu quero”, “eu vou com vocês nisso” – nesse último exemplo, o verbo ir expressando desejo, não movimento) que se ligam a um **pensar morto**, sem nenhuma relação com a essência desses sujeitos ou com um exercício profissional consciente e crítico (decidiram “entrar”, sem nem saber no que estavam “entrando”). Nas ocorrências de **processos materiais** relacionados aos estudantes, eles são **Beneficiários** das ações expressas (“passamos o filme para os alunos”; “fazê-los focar”; “fiz com que eles refletissem”, etc.). Essas construções trazem uma ideia de não envolvimento de sujeitos no processo e de apagamento da agência, mas, para além disso, desvelam concepções e crenças sobre o processo de ensino e de relações em sala de aula bastante diversas daquelas defendidas no projeto original.

É importante salientar que essa professora se inscreveu no Programa em parceria com uma professora de LP que foi chamada para ocupar um cargo em um órgão da SEEDF e solicitou desligamento do Programa após a etapa final de formação presencial. Por isso, logo no início do relato dessa professora, há uma referência a essa parceria.

Quanto à professora D, não há registro da forma como a proposta de trabalho foi levada ao corpo docente em seu relato ou em qualquer outro dado gerado durante a formação. Somente no questionário de avaliação final do Programa de Ampliação⁶², a professora declara que o projeto teve total apoio da equipe gestora da escola desde o primeiro dia, mas que não houve apresentação da proposta de trabalho ao corpo docente, somente aos alunos, e com adaptações de acordo com a área de atuação de cada uma das três professoras que participaram da formação com ela e são colegas suas de escola, o que indica que não foi possível estabelecer uma relação de parceria entre elas a partir da formação. Assim como as demais, a professora D chegou à formação com outras duas colegas que dão aulas na mesma escola e no mesmo turno que ela. Entretanto, elas esclarecem em seus relatos que não foi possível desenvolver o trabalho em parceria, por darem aulas em turmas diferentes.

⁶² Questionários aplicados pela equipe de pesquisadores do PPGL/UnB para as avaliações qualitativas finais do Programa de Ampliação, aos quais eu tive acesso como componente do Grupo de Estudos de Educação Crítica e Autoria Criativa, responsável por essas avaliações.

5.2.1.3.3 Formas de execução das propostas de trabalho em sala de aula

Nesta subseção, ligada mais diretamente às práticas em sala de aula, busco esse entendimento da relação entre o sentir, o pensar e o querer da chegada materializado nos discursos relacionados a essas ações.

Excerto 84 – Prof.^a A – Trecho de relato de experiência

Aí essa parte aí foi quando eu apresentei o livro da Cristiane Sobral “Não vou mais lavar os pratos”, mas antes eu **tinha** que trabalhar a poesia com eles, aí eu, assim: trabalhar poesia... como que eu **vou** trabalhar poesia? Associar poesia a alguma coisa que eles gostem [...] e eu **percebi** que o dia que tem pipoca no lanche eles enlouquecem, eu falei: opa, vou fazer alguma coisa assim! **Aí eu criei a etapa chamada “Prosa, poesia e pipoca”**. Aí pedi pra eles que eles trouxessem poemas de casa **pra gente fazer uma roda de poesia** [...] aqui **são** alguns folders que eles **produziram** [...] eles **produziram** folders lindíssimos [...] Aí no outro dia da produção, todo mundo na maior ressaca porque tinha gente que tinha dançado, tinha declamado, os meninos **estavam** cansados, mas eu **sentia** que eles queriam falar, eles queriam contar como foi aquele momento. Então eu **falei: não vou perder esse momento**. Falei: gente, **vamos produzir** um relato, eu **vou escrever** o meu também [...] pra não perder essa explosão de ideias, emoções [...].

O excerto evidencia uma prática aberta a indagações, ao risco à aceitação do novo de que nos fala Freire (1996); uma prática que desafia o educando a produzir compreensão do que é dito/ouvido/vivido/construído. A professora A mostra um exercício que valoriza a sensibilidade, a afetividade, a intuição, e um fazer *com* o outro que relativiza as posições de hierarquia potencialmente possíveis na prática em questão. Seu fazer em sala aponta não apenas para uma prática progressista, que reposiciona os estudantes como sujeitos no processo de aprender, e o professor como o intelectual crítico que instaura a linguagem da possibilidade em sala de aula, mas também revela indícios da autoria criativa que marca o seu percurso formativo e o desenvolvimento de seu plano de trabalho⁶³.

Excerto 85 – Prof.^a B – Trecho de relato de experiência

[...] Nessa materialização dos poemas a gente **viu** como os meninos **se apropriaram**, da forma deles, com o entendimento deles, dessa temática feminista e, também, o tanto que isso **significava**, pra vida deles, liberdade [...] Pra nós **foi** uma experiência muito grande de produção e interpretação pessoal. Assim, **foi** fantástico. [...] Aí, a gente **leu** “Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz”, mas a leitura desse foi em sala de aula, no caso das minhas turmas [...] a leitura foi coletiva, e da gente **abordando**

⁶³ No Anexo D desta dissertação, trago um poema feito pela professora no primeiro dia da etapa “Prosa, poesia e pipoca”, com os registros das frases ditas por seus alunos no primeiro contato com os textos de Cristiane Sobral. Além de ser um exemplo da inclusão das vozes dos alunos na formação, o poema é ilustrativo da importância de se promover o contato com o texto literário em sala de aula para o desenvolvimento do senso crítico, da reflexão e da emoção dos estudantes. O anexo traz também um poema feito por uma aluna, a partir do contato com os textos de Sobral.

sempre numa roda de leitura e de conversa, porque esse livro **chegou** por último, né, e assim os meninos **se tornaram**, verdadeiros críticos literários da Cristiane Sobral. Ela ficou impressionada com eles [...]

Assim como o exemplo anterior, a professora B reafirma, na descrição das ações, sua visão progressista de educação, sua prática libertária e crítica que assegura a instauração de espaços dialógicos e afetuosos em sala de aula e de relações sociais horizontais. O fazer é *com* o outro, é com o coletivo, e é também aberto a indagações, ao risco e à aceitação do novo. O excerto apresenta afirmações avaliativas e afetivas, julgamentos e modalizações (“Pra nós foi uma experiência muito grande”; “foi fantástico”; “os meninos se tornaram verdadeiros críticos literários”) que evidenciam um envolvimento com o vivido/revivido na narrativa que diz muito sobre quem ela é no mundo (mulher feminista) e o modo como ela concebe seu exercício profissional (educação como instrumento de transformação).

Excerto 86 – Prof.^a C – Trecho de relato de experiência

[...] é importante colocar a responsabilidade e a importância que as ideias produzidas dentro da escola **têm** pra essa comunidade. O nível intelectual mais alto que os nossos alunos conhecem, na maioria das vezes, **somos** nós, os professores. As mães, as avós [...] Elas **não sabem** nem **ler** e nem **escrever**. Então, no nosso caso, a nossa responsabilidade de levar essas ideias pra eles é uma responsabilidade muito grande porque muitas vezes se não for por nós, certas ideias não vai chegar até os nossos alunos [...] A gente fez uma espécie de divisão de trabalho onde, semanalmente, as terças-feiras, eu entrava nas salas e fazia essas reflexões. Enquanto as obras eram lidas, a gente sempre pedia que eles fizessem reflexões sobre os trechos das obras e conceitos e com o dia-a-dia deles. Aqui tem um vocabulário que foi trabalhado com eles, palavras como empoderamento, feminicídio, disparidade de gênero, patriarcado, androcentrismo, feminazzi, machismo, misoginia, entre outras foram trabalhadas. E eles pegavam trechos das obras, nesse caso a da Cristiane Sobral, “Não vou mais lavar os pratos”, pra significar o que eles aprenderam. Aqueles conceitos eles retiraram das obras da Cristiane Sobral pra mostrar o que eles entenderam.

O excerto evidencia uma hipervalorização do saber formal, em detrimento do saber “leigo” e da figura do professor como um “super profissional”, imprescindível naquele contexto (“se não for por nós, certas ideias não vai chegar até nossos alunos”). Essas representações de escola e de professor como os grandes “salvadores” da comunidade são visões, crenças e percepções subjetivas da realidade que passam pelo ‘filtro’ da autora do relato, mas que ela apresenta como máximas inquestionáveis. Por se tratar de uma escola do campo, suas afirmações assumem contornos mais preocupantes, uma vez que a comunidade rural que a escola atende tem certamente muitas especificidades e muitos saberes que deveriam ser verdadeiramente valorizados pela instituição escolar e incorporados de algum modo às práticas pedagógicas nesse contexto.

Além disso, o excerto aponta para uma concepção bancária de educação, segundo a qual os conhecimentos podem ser levados ao aluno, “depositados” nos sujeitos; e a concepção de

prática pedagógica e de relação professor-aluno que subjaz ao discurso é aquela que concebe o professor como principal detentor do saber, que ocupa uma posição hierarquicamente superior como único responsável pela condução do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o relato mostra um distanciamento, um não envolvimento legítimo com o narrado. É possível observar um excesso de construções passivas sem agente ou com sujeitos (alunos ou professores) pacientes; há a ocorrência de **poucos processos materiais** e uma falta de clareza na descrição dos passos (como de fato as obras foram trabalhadas? Como os alunos se sentiram nesse processo?), o que aponta para um **pensar não vivo**. As práticas descritas evidenciam um movimento acional que vai do **pensar** para o **fazer**, sem acionamento do **sentir** e do **querer**, como já vem sendo mostrado. O relato aponta para uma **identidade relacional** fechada (porque se pressupõe pronta, acabada, não se indaga, não abre espaço para a sensibilidade e a intuição), e indica uma relação não harmônica e coerente entre seu pensar, seu sentir e seu querer, que não aponta para a lucidez, a afeição e a ponderação tão essenciais ao nosso sentimento de pertencer.

Excerto 87 – Prof.^a D. – Trecho de relato de experiência

[...] Então é eu **resolvi fazer** esse projeto das mulheres inspiradoras dentro do projeto que é a caixa histórica, dentro do projeto que a gente **tem e deu** certo lá na escola, e **pretendo melhorar** no ano que vem [...] Bom e aí onde é que **entra** essas mulheres na sala de aula, né. É, **foi desenvolvido** um projeto, caixa histórica, e eles **deveriam trazer** um pouco da história da pessoa, pra **valorizar** a história de vida, a história de família e **trazer** essa história da matemática, como que é a matemática na família, quais que são essas mulheres, como que é, como que é a, a matemática, a dificuldade de **trazer** essa realidade para sala de aula [...] Então é, eu **fiz** questão dessas informações e também de **colocar** nesse projeto essas 3 mulheres inspiradoras e infelizmente a demanda da matemática é muito grande, ela é enorme né, eu **não consigo chegar** onde eu **queria**, né, é a leitura dos livros, a leitura em sala de aula, eu **pretendo ser** uma professora assim, mas eu **ainda não consigo**, éé, o diferencial é tentar no ano que vem de **ser** melhor [...] essa é a pequena contribuição que eu **vejo** da matemática nesse projeto tão lindo, tão grande e que **trouxe** resultados pra mim bastantes significativos.

A descrição das ações nesse excerto é igualmente coerente com a chegada da professora D ao Programa e à formação. A falta de agência identificada na chegada é confirmada no relato sobre o modo como ela desenvolveu a proposta de trabalho em sala. Logo no início do excerto, a professora mostra uma relação de não autoria dentro desse processo formativo. O projeto que ela levou para sua escola foi o Mulheres Inspiradoras (não um outro, que ela construiu a partir dele; não há apropriação do aprendido). Além disso, ela o inseriu em um projeto que já existia e já “dava certo” em sua escola, o que indica uma insegurança no exercício profissional que pode ajudar a explicar esse fazer não autor e a falta de agência anteriormente materializados em seu discurso.

Seu relato traz mais justificativas do que descrições de ações realizadas e mostra um distanciamento em relação ao vivido/revivido na narrativa. Há um predomínio de **processos mentais cognitivos** e **desiderativos** (“Resolvi fazer”, “pretendo melhorar”; “fiz questão”; “não consegui chegar”; “queria”; “pretendo ser”; “ainda não consegui”) que apontam para um fazer alienado do “eu”, para uma **identidade docente enfraquecida** e bastante **projetiva** (“pretendo melhorar”, “pretendo ser uma professora assim, mas eu ainda não consegui”, “o diferencial é tentar no ano que vem de ser melhor”).

Isso se reflete na relação dessa professora com seus alunos. O relato aponta para um não envolvimento desses atores com as ações realizadas pela professora na escola. Os **processos materiais** são típicos de estrutura passiva. Não há indicação clara nem de processo pedagógico nem de agência por parte de nenhum dos atores representados. Não há lucidez no pensar, afeto no sentir, nem ponderação no querer dessa cursista. É preciso que ela seja capaz de olhar para essas questões com sua verdade para que possa ir em busca de sua verdadeira essência na vida e na profissão.

Esta etapa buscou identificar limites e possibilidades relacionadas ao processo formativo de quatro participantes que construíram percursos mais ou menos dialógicos na formação, a fim de sinalizar, a partir da trimembração do ser humano (pensar/sentir/querer) proposta por Steiner (2011), possibilidades de superação das dificuldades, em favor de processos formativos voltados para o fortalecimento da identidade pessoal/profissional de docentes que possam de fato contribuir para um exercício intelectual crítico e transformador. Esta subseção desvelou questões fundamentais para a compreensão do fenômeno social focalizado neste estudo, pois como traz sua epígrafe, se o ser humano aspira às proposições do pensar com lucidez, do sentir com afeição, e do querer com ponderação, é possível que ele saiba se orientar nas trilhas da vida, diante dos corações humanos, no âmbito do dever, pois, lucidez vem da luz da alma, afeição mantém o calor do espírito e ponderação revigora a força vital...

5.3 Análise das identidades: processos de reconfiguração identitária

Eis que eu apareço diante de mim mesma
E me assombro com o que vejo em minhas pupilas dilatadas
Eis que surge diante de meus olhos uma nova realidade
Em meio aos reflexos, a mais dura constatação
Tu não poderás ser a mesma de antes, mas quem sabe?
Não serás maior e mais verdadeira?

Raízes da Alegria – Sobral (2016, p. 113).

Esta seção representa um acréscimo de Dias (2015) à abordagem teórico-metodológica da ADC, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999) que permite uma compreensão dos diferentes papéis assumidos pelos sujeitos nas diferentes posições das práticas sociais em foco e o reposicionamento das lentes do pesquisador para as construções de autoidentidade, o que possibilita um entendimento das atividades reflexivas do indivíduo em suas rotinas (DIAS, 2015). Desse modo, a seção traz as análises dos processos de reconfiguração identificacional⁶⁴ por que passaram as participantes ao longo da formação para o entendimento do diálogo estabelecido ao final dela. Para isso, focalizo inicialmente alguns dos principais pontos de tensão no interior dos eventos, com foco nos processos de descentramento e reestruturação nesse contexto; e, posteriormente, os relatos produzidos no retorno ao campo, a fim de mapear discursivamente as materializações do processo reflexivo realizado pelas participantes.

O principal material empírico que serviu de base à realização das análises nesta etapa foram as interações gravadas em áudio e vídeo do processo formativo, as cartas pessoais produzidas ao final da formação e os relatos de experiência produzidos no retorno ao campo. E os recortes foram orientados pelas seguintes questões de pesquisa: “Como se configuram as tensões no interior dos eventos? Como se evidenciam nos discursos formas de superação das dificuldades? Como o processo reflexivo materializado nos relatos de experiência se completa (ou não) e aponta (ou não) para uma relação dialógica com a formação ofertada na perspectiva do desenvolvimento de um exercício intelectual crítico e autoral?”.

Para responder aos dois primeiros questionamentos, as categorias definidas a partir dos dados para a orientação das análises foram: **avaliação** e **modalidade**, ligadas, em princípio ao significado identificacional, e os **processos de transitividade**, já trazidos em etapas anteriores. Para o último questionamento, o quadro analítico com as quatro formas de ação no processo reflexivo, proposto por Romero (2004), relacionado à categoria **intertextualidade** (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), foi operacionalizado para a análise dos relatos orais produzidos no retorno ao campo.

5.3.1 Avaliação e modalidade

Segundo Fairclough (2003), a **avaliação** refere-se a apreciações ou perspectivas do enunciador mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo que são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação particulares (FAIRCLOUGH, 2003);

⁶⁴ Ressalto que a seção focaliza traços identificacionais apenas, levando em consideração os descentramentos e reestruturações característicos de uma concepção não fixa de identidade, o que é coerente com a linha teórico-argumentativa deste estudo.

já a **modalidade**, se refere ao modo como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras, e as diferenças entre as sentenças são diferenças na modalidade.

O mapeamento realizado nos textos permitiu a identificação de dois principais momentos da formação presencial ligados a processos de deslocamento e reestruturação característicos das construções de autoidentidades: um primeiro momento de *percepção*, gerador de tensões e *deslocamentos* das relações e identidades, e um segundo momento de *reestruturações* e *projeções*, a partir de uma possível superação dos obstáculos. Por meio de **afirmações avaliativas** e **expressões modalizadoras** as participantes julgam/avaliam o contexto no qual se percebem inicialmente, diferente daquele por elas esperado, e constroem processos ligados a comportamentos de angústia e insegurança. Após o período formativo, as participantes materializam discursivamente uma postura de maior confiança em si mesmas e muitas expectativas em relação ao que viria pós formação.

5.3.1.1 *Da multiplicação à autoria: deslocamentos e reestruturações*

Como já expus em seções anteriores, um dos princípios estruturantes do Projeto Mulheres Inspiradoras é a concepção do professor como intelectual transformador e protagonista da própria prática:

Excerto 88:

A autoria de cada professor precisa aparecer nesse projeto [...] O projeto tem uma espinha dorsal que passa pelo trabalho com gêneros, **mas deve ser adaptado às diferentes realidades.** (Prof.^a formadora – aula de 22/05/17).

Excerto 89:

[...] eu quis fazer esse primeiro momento para que vocês comessem a perceber como a gente cria os processos. A palavra "cria" mostra que não está pronto em lugar nenhum, não tem receita e **vai entrar o seu protagonismo como professor e a sua capacidade de discernir o que faz sentido para o seu aluno.** (Prof.^a formadora – aula de 19/06/17).

A formação ofertada na EAPE, por sua vez, orientou-se para essa perspectiva, e oportunizou reflexões sobre a “criação” dos processos pedagógicos individuais das participantes, de modo a oferecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho autor.

a) As reações

O esclarecimento de que não haveria “receita” por parte da formadora logo no início do curso provocou em muitas participantes sentimentos como dúvida, vontade de desistir, pânico, incômodo, o que entretanto só foi mais materializado discursivamente nas cartas escritas e nas avaliações orais gravadas em vídeo ao final da formação presencial. Nas interações em sala, foram raros os momentos em que alguma cursista compartilhou abertamente impressões a esse respeito de modo tão franco, como mostra o excerto abaixo. Para orientar a leitura nesta etapa, as *avaliações* foram sublinhadas; as *modalidades* estão com **destaque em cinza**; e os *processos* foram marcados com **bordas externas de traços sólidos** em todos os excertos desta subseção:

Excerto 90:

[...] Então eu **tava contando** *pras* meninas que foi **muito importante** a aula passada, até a aula passada **de certa forma** eu **acho** que eu **tava esperando** **meio que** uma receita, então eu tava esperando assim ó: “vamos começar a ler o livro, **vamos fazer** isso, vamos fazer aquilo...” e aí, assim, depois daquela primeira aula eu comecei a pensar várias coisas de como a gente realizaria o projeto dentro da escola, mas só a partir da aula passada porque eu estava **muito animada** de participar, mas esperando a receita [...] Prof.^a A. C. – aula de 29/05/17).

Esse excerto é um dos poucos exemplos de situação de interação na qual a participante expõe verbalmente sua surpresa com a proposta de formação para a *autoria*, não para a *multiplicação*, como traziam os documentos. Por meio de uma afirmação avaliativa com **processo relacional atributivo** (“foi”), a professora avalia positivamente a aula anterior pelo esclarecimento possibilitado sobre a questão da “receita” a ser ensinada. Por meio de processos verbais (“eu tava contando”), mentais (“eu acho”), materiais (“vamos fazer”) e comportamentais (“tava esperando”), ela evidencia a hesitação e o cuidado para tocar em um assunto que entendeu ser delicado. Em função disso, também faz uso de **expressões modalizadoras** (“de certa forma”, “meio que”) para a introdução do assunto, mas na última ocorrência relacionada ao termo “receita”, ela se mostra mais à vontade para não mais modalizar (“mas esperando a receita”) e assumir quais eram de fato suas expectativas antes da aula anterior, sem, entretanto, mostrar qualquer desconforto com isso, uma vez que declara também ter começado a pensar, a partir dessa “primeira impressão”, em formas de realizar o trabalho dentro de sua escola, o que aponta para uma identidade docente mais fortalecida, com bastante potencial para um diálogo produtivo com a formação.

b) As tensões

Essa situação, entretanto, não foi a regra no ambiente de formação, o que só ficou claro ao final do curso, quando a maioria das participantes revelou, na escrita das cartas, ou nas interações gravadas em vídeo, seu desconforto em relação a essa situação. Só então foi possível identificar esse importante ponto de tensão relacionado ao movimento de construção de autoidentidades nesse contexto. É importante retomar aqui a conjuntura já apresentada anteriormente que mostra o processo de construção do Projeto Mulheres Inspiradoras, tão relacionado ao percurso pessoal/profissional trilhado pela autora, a força da temática por ele evocada, o nível de excelência da proposta pedagógica e os resultados alcançados (que incluem prêmios importantes e um reconhecimento em nível nacional e internacional). Todo esse panorama ajuda a explicar as reações de surpresa, desconforto e até pânico que a constatação de que a formação para a “multiplicação” seria na verdade para a “autoria” causou nas participantes. É preciso considerar que isso representa um desafio até para profissionais com identidades mais fortalecidas, como é o caso da professora A. C., cujo excerto foi trazido anteriormente, e da professora B, sua companheira de trabalho e parceira de formação, cujo percurso já foi focalizado na seção anterior, e que construiu uma representação da formação como **desafio** e **presente** em sua carta:

Excerto 91:

Sei que quando você decidiu fazer a inscrição para participar da seleção [...] agiu por impulso, movida apenas pelo desejo e **pouco pensando nas condições práticas de integrar esse curso**, uma vez que sua vida estava uma bagunça. Não fosse o convite anterior ao último dia de inscrição, feito pela própria G. em uma mensagem nas redes sociais, **você não teria tido forças para enfrentar mais esse desafio**, que na verdade consistiu em um verdadeiro presente da vida pra você. (Prof.^a B. Trecho de carta pessoal).

Nesse exercício de escrita das cartas pessoais que convidava as participantes a olharem para o “eu” do passado⁶⁵, suas percepções e impressões puderam ser mais claramente explicitadas, provavelmente em função da perspectiva temporal diferente, a partir da qual podiam avaliar a situação passada como algo já superado:

Excerto 92:

[...] você se lembra quando foi solicitado que colocasse no papel a ‘ideia’ do projeto a ser implementado!!!! Nesse dia você quis **morrer**, **adoecer**. **E agora!!!! Parece** que você **não sabia nada**, né? Totalmente perdida [...] – (Professora D. – produção da carta).

⁶⁵ Para mais informações sobre o processo de escrita das cartas, conferir capítulo metodológico, seção 4.6.2.

Excerto 93:

[...] No primeiro dia que você participou [...] lembro-me de seu pânico (palavra que ainda te acompanhava dia após dia), o coração dava saltos a cada percepção que você tinha do tamanho do projeto e da proposta que você tinha aceitado. (Professora R. – produção da carta).

Excerto 94:

Saiba reconhecer que mudanças são necessárias, até mesmo quanto ao “molde” dado pelas idealizadoras [...] do curso! É preciso ressignificar para adequar à nossa realidade! [...] Sabe aquela resistência de sair do “seu lugar”? Você vai ter que repensar...”. (Professora V. Produção da carta).

Excerto 95:

[...] Para o primeiro encontro você chegará cheia de perguntas e carregada de expectativas, achando que encontrará uma fórmula pronta ou uma receita para aplicar em sua aula. Sinto muito em desapontá-la, isso não acontecerá. A G. faz questão de deixar bem claro que o papel dela não é fornecer a receita e sim compartilhar o processo e o caminho que 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 [...]” (Professora A. C. – produção da carta).

Excerto 96:

A cada nova dinâmica, a cada novo conceito, a cada nova apresentação de novos espaços você irá entrar num processo profundo de transformações pedagógicas com quebras dolorosas de conceitos e construções árduas de tantos outros. O nome desse processo é crescimento e crescer dói muito. (Prof.^a M. – carta).

As passagens evidenciam pontos de tensão identificados na prática particular de formação, principalmente relacionados ao período inicial, quando as participantes entraram em contato com a proposta de construção autoral apresentada. Há um grande número de processos nem sempre realizados como **comportamentais**, mas que ainda assim apontam para comportamentos de angústia, insegurança, etc. (“lembro-me do seu pânico”; “você quis morrer, adoecer”; “o coração dava saltos”). A expressão “parece que você não sabia de nada” é realizada por um **processo relacional atributivo projetivo** de uma nova oração com sentido avaliativo negativo. As ocorrências ligadas ao uso do sinal de exclamação e as realizações de expressões avaliativas e modalizadoras nos excertos reforçam o contexto de tensão característico desse momento.

Do mesmo modo, nas interações gravadas em vídeo sobre o momento de avaliação da formação, essa situação foi novamente explicitada, evidenciando também uma insatisfação com o tempo de formação e uma preocupação – compartilhada com as demais – de que o tempo de

execução das propostas nas escolas, reduzido em função da greve na rede pública, havia ficado apertado demais:

Excerto 97:

[...] **executar** esse plano de trabalho em dois bimestres, eu **tô achando** que nós **vamos ser fracassadas** em muitos aspectos [...] Então eu **acho** que tinha que ser um projeto de um ano de formação, até a gente **elaborar** os nossos materiais porque como a G. disse que não tem receita de bolo, então **tem que ter o tempo pra que eu elabore o meu material didático**, e eu **cheguei** como a G. lá, com todo aquele negócio... Coisa que **não vai acontecer**, que vai ser **impossível** porque eu **sou muito realista**, eu **sou virginiana**, já **coloquei** tudo no papel, não **vai rolar**, entendeu? Então isso me **angustia**, isso me **angustia**... isso me **angustia**... Eu **sei** que não vai dar certo... Do jeito que... como a G. **levou**, com a seriedade que ela **levou**, com programação de todos os passos [...] os passos pedagógicos... Eu sei que não **será** possível [...] Então assim, eu nisso **fico** um pouco **frustrada** [...] Eu **acho** que tinha que ser, já que **é** um projeto de ampliação, pra dois anos de escola. Um pra formação e elaboração dos materiais, e outro pra execução [...] mas acho que assim poderia ter **sido** uma coisa **melhor** porque no meu caso eu **acho** que a minha execução não vai **ser** **tão boa** quanto eu gostaria... eu **tenho certeza** assim. (Prof.^a B. Vídeo).

Essa passagem remete à representação da formação para a autoria como *desafio*, já apresentada. A mesma cursista que a representa dessa forma é responsável por essa avaliação do processo ao final da formação. Por meio de recursos como a repetição (“isso me angustia, isso me angustia, isso me angustia”) e a materialização de **processos mentais e relacionais atributivos e relacionais projetivos** de novas orações com valor de julgamento e avaliações negativas (“eu tô achando que nós vamos ser fracassadas”, “eu sei que não será possível”, “eu sei que não vai dar certo”, “eu sou muito realista, eu sou virginiana”), a professora materializa seu incômodo com os prazos tanto da formação quanto da execução. Ao final do texto ela ainda modaliza gradativamente sua fala, indo de uma situação de dúvida à certeza quanto à execução de sua proposta não ser tão boa quanto a original (“eu acho” → “eu tenho certeza”).

Retomo aqui algumas reflexões trazidas no capítulo teórico acerca da infinidade de identidades possíveis com as quais somos confrontados em diferentes contextos no mundo contemporâneo e com as quais podemos ou não nos identificar (HALL, 2015). Como postula a ADC, discursos são inculcados em identidades e esse embate discursivo se inscreve em contextos específicos que envolvem questões de poder. No caso deste estudo, como já apontado na conjuntura e ao longo deste capítulo analítico, a prática particular em foco representa uma forma de resistência a discursos hegemônicos, mas nem por isso deixa de ser também um espaço no qual se defrontam identidades sociais, em relações mais ou menos assimétricas, como evidenciam os excertos, em que é possível ver uma forma de resistência a modelos impostos por estruturas e (redes de) práticas.

Esses pontos de tensão identificados no interior dos eventos e responsáveis por alguns processos de descentramento e deslocamento das relações e identidades no contexto investigado podem ser relacionados ao senso precoce de segurança ontológica que envolve a formação e continuidade do eu (GIDDENS, 2002) e determina, por exemplo, atitudes como uma “resistência de sair do lugar”, de que fala uma das participantes, ou seja, de abrir mão do conhecido, do seguro, para aderir ao novo, ao incerto; ou aquele pessimismo na forma de se auto avaliar expresso pela outra participante.

Entretanto, como argumenta Hall (2015), o deslocamento tem características positivas, pois abre possibilidades de novas articulações para a construção de novas identidades, para a produção de novos sujeitos e para a “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação” (HALL, 2015, p. 14), como evidencia o excerto abaixo, trecho da carta da professora focalizada no excerto 97:

Excerto 98:

Entrar em contato com materiais didáticos e pedagógicos como os elaborados pela G. foi muito importante porque você pode ver o quanto ainda tem de trabalhar para se tornar a profissional que você almeja. O maior desafio que sem dúvida terá pela frente (creio que por toda a vida) será a gestão do tempo. Agora que está repleta de ideias, plano, metas e sonhos, é hora de colocar tudo isso pra funcionar. Não se perder nisso tudo será seu maior desafio. **O mais engrandecedor, não obstante, é que tudo isso se soma perfeitamente a tudo o que você vem plantando e perseguindo na vida: a busca por um mundo mais diverso e sem opressão [...]** (Prof.^a B. – vespertino).

A parte final em negrito pode ser novamente relacionada à representação que a formadora construiu da formação também como *presente*. Desse modo, as reestruturações se constituem através de “extensões indefinidas de tempo-espço” (GIDDENS, 2002, p. 29), as quais vão sendo delineadas não apenas ao longo do período formativo ou de execução das ações relacionadas ao Programa nas escolas, mas em outros tempos-espços diversos desses, que haverão de envolver novas relações, interações e experiências.

c) As projeções

Foi possível mapear, na parte final das cartas, relativa às expectativas pós-formação, a atualização de discursos já identificados nas seções anteriores de análise das identificações com o projeto e de representações da formação. Esses discursos são atualizados na etapa final de dois modos específicos: como *projeção* de possíveis **identificações** ou possíveis **ações**, como mostra o quadro 8, no qual são destacados os processos em cada excerto.

Quadro 9: Tipos predominantes de projeção mapeados nas cartas

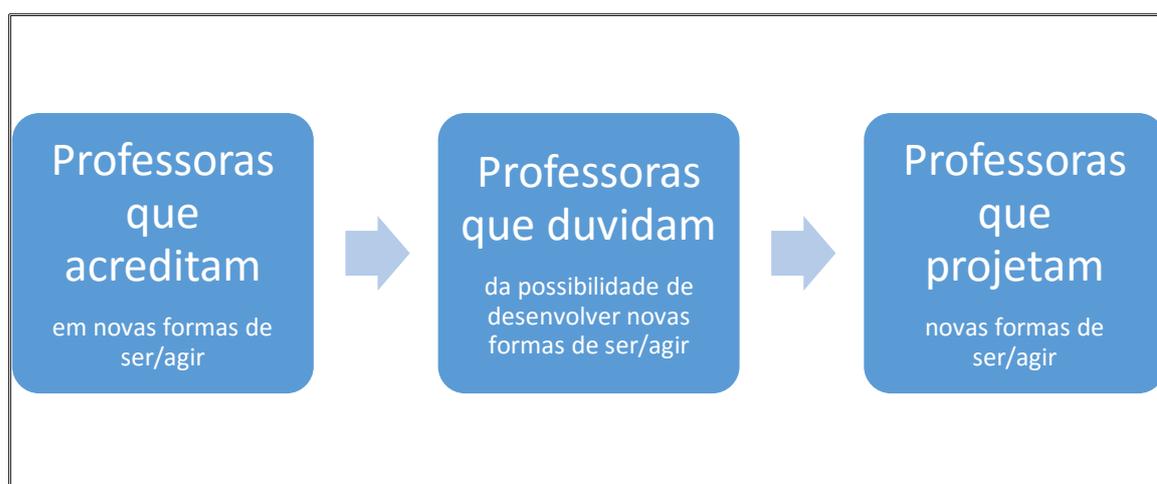
Predomínio de projeções de identificações	Predomínio de projeções de ações
<p>Acho que esses momentos e vivências estão me tornando uma nova pessoa, protagonista de mim mesma, capaz de refletir sobre mudanças necessárias em minha vida, capaz de ativar minha força interior para vencer as dificuldades diárias. G., talvez a mulher mais inspiradora que conheci [...] fez-me partir de uma formiguinha se enterrando para uma borboleta capaz de voar e levar às minhas turmas, amigas, etc. o ideal e consciência de que todas nós podemos ser mulheres inspiradoras. (Prof.^a A. G).</p> <p>[...] Hoje a primeira etapa chega ao fim. Não há nada pronto, de fato, no entanto, você se sente confiante, preparada e cheia de esperança e ideias [...]. (Professora R. C).</p> <p>O projeto com sua formação me faz uma profissional melhor e uma pessoa 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. (Prof.^a S).</p> <p>Desde o primeiro encontro, eu senti vontade de estudar mais, de saber mais, e queria levar tudo aquilo para a escola. De todas as informações, eu carrego comigo a vontade de ser melhor no espaço escolar. (Prof.^a A. C. E).</p> <p>Ouvindo a história de cada uma no primeiro dia me senti um patinho feio, pois cada história tão interessante e própria deixava evidente a minha história de vida tão limitada. Essa evidência agora me mostra a necessidade de outras buscas e inspirações para me superar. É necessário continuar a lapidar essa pedra rara. (Prof.^a L).</p>	<p>[...] Passada essa primeira fase, totalmente engajada, encorajada pela história de G. P., sensibilizada pela poesia de Cristiane Sobral e entusiasmada com a alegria e acolhimento dos alunos, 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 sua vida. Sucesso!” (Professora D.).</p> <p>Falar em expectativas, medos e dúvidas nesse momento é um pouco sem cabimento porque tudo foi tão rápido que percebo que a reflexão só está acontecendo, mesmo, agora, quando boa parte de tudo isso já se transformou em planos a serem colocados em ação na sua prática docente. (Prof.^a B.).</p> <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. (Professora R. C.).</p>

Fonte: elaborado pela autora

Nas análises anteriores, ficou evidenciada a situação da chegada, quando foi possível identificar dois tipos de representação da formação: 1) espaço de (re)construção de identidades; 2) espaço de (re)construção de saberes para a ação. Nesta etapa, é possível observar que as participantes que construíram representações da formação ligadas à situação 1, na chegada ao Programa, projetam, predominantemente, ao final da formação, expectativas de novas identificações pessoais/profissionais; e as participantes que construíram representações da formação ligadas à situação 2 projetam mais expectativas de ação, pós-formação, atualizando esses discursos.

No primeiro caso, há um predomínio de **processos relacionais** (“me faz uma profissional melhor e uma pessoa melhor”) e **mentais** (“acho que esses momentos estão me tornando uma pessoa melhor...”) que se referem a identificações; no segundo caso, há predomínio de **processos materiais** ou de **processos projetivos de orações que indicam ações** (“nos encontramos... inspirada a desenvolver”, “é hora de colocar tudo isso pra funcionar”, “percebo que a reflexão só está acontecendo agora, quando boa parte de tudo isso já se transformou em planos a serem colocados em ação na sua prática docente”, “me sinto... pronta pra transformar a vida das pessoas”). É possível, então, identificar na escrita das cartas um movimento reflexivo temporal que pode ser assim resumido

Figura 7: Movimento de reconfiguração identitária ao longo do processo formativo



Fonte: elaborado pela autora

Em um primeiro momento, então, de chegada à formação, as professoras acreditam em novas formas de *ser* ou *agir* a partir da formação; ao longo do processo formativo, com os pontos de tensão identificados, essas professoras duvidam da possibilidade de desenvolver novas formas de *ser* ou *agir*, a partir da formação; e, com o processo de formação presencial concluído, essas professoras, então, passam a projetar novas formas de *ser* ou *agir*, a partir da formação. É necessário enfatizar que essa figura representa traços identificacionais das professoras, (não identidades fixas) mapeados a partir das análises, que indicam movimentos que determinam características identitárias mais ou menos marcantes em um contexto fluido de negociação e construção de identidades.

Nesse sentido, o quadro não diz respeito a características fixas, pois uma professora cuja projeção aponte mais para a ação pode também ter realizado projeções de identificação nesse contexto, ou vice-versa. Houve, entretanto, um predomínio de projeções para um ou outro

aspecto, coerentes com as representações e identificações já mapeadas, que me permite estabelecer a relação (representada pela figura 7) a partir das análises.

É importante também enfatizar o diálogo com a formação que é evidenciado, pois mesmo que algumas professoras possam ter se mantido apenas no plano das identificações, isso, em termos de autoimagem, é muito importante em um macrocontexto social como o nosso, no qual o professor é tão desvalorizado.

Passo agora à última etapa deste capítulo analítico, para a realização de micro análises dos relatos no retorno ao campo a fim de verificar o modo como as participantes atualizam (ou não) esses discursos particulares na representação de suas experiências, procurando relacionar isso a um possível diálogo com a formação ofertada.

5.3.2 *A materialização das quatro formas de ação no processo reflexivo*

Signorini (2000, p. 212), ancorada em Giroux, fala sobre a capacidade que têm os professores de se tornarem hábeis reprodutores de “textos e práticas *sobre* pedagogia” – em contraposição a “textos e práticas *de* pedagogia”. E, como advoga a autora, a fala desses professores, ao se tornar apenas eco, além de não revelar nada sobre sua posição ou grau de envolvimento com o dito, pode também impedir o interlocutor de perceber as possibilidades para a construção de uma ponte mínima necessária à interação. Assim como ocorre com a reflexão no espelho, para o interlocutor, o efeito disso é a circularidade: “repetições e parafraseamentos de seu próprio discurso mais despistam do que dão pistas do que foi refratado, ‘absorvido’ ou apagado, daquilo que se pretendia saber ou fazer saber” (SIGNORINI, 2000, p. 213).

Desse modo, meu esforço investigativo nesta seção, somado às análises anteriores, busca evidenciar, a partir da materialização linguística e interdiscursiva nos textos, o modo como a formação ofertada promoveu (ou não) diálogos com as identidades docentes das participantes para o desenvolvimento de um trabalho autoral, na perspectiva do professor como intelectual transformador, trazida na proposta de formação. Na seção seguinte, de definição dos principais desafios na reconfiguração da questão, eu me volto para o exame dos constrangimentos identificados na etapa analítica e das possibilidades também identificadas ao final desta etapa. A partir, então, do objetivo maior deste estudo, o desafio nesta seção é mapear nos relatos orais marcas de (inter)ação que transcendam o “amarrar dos fios no discurso”, isto é, a reprodução exata do que foi visto na formação, para ir além dos “espelhamentos”, de forma

a identificar marcas de “deslocamento” (SIGNORINI, 2000, p. 213) e “reconstrução” desses discursos, a partir de perspectivas outras, diferentes daquelas trazidas pela formadora.

O conceito de reflexão que embasa as análises nesta etapa, já apresentado no capítulo de análise da conjuntura, é baseado nas contribuições de Romero (2004), e a partir dele, estabeleço uma relação entre os processos de reflexão e a produção de saberes docentes no contexto investigado. Nesse sentido, ao relatar informações sobre suas ações dentro do Programa de Ampliação, espera-se que as professoras possam se voltar para suas próprias ações, analisando-as numa perspectiva crítica que aponte possíveis diálogos com o processo formativo e permita a construção de um percurso próprio, a partir desse diálogo.

O quadro analítico proposto por Romero (2004, p. 139) para análise da materialidade dos processos reflexivos (apresentado na última seção do capítulo metodológico) servirá de base às análises nesta seção. Embora a autora proponha também categorias para a análise dos modos de participação que poderiam ser aplicadas às intervenções da formadora, elas não são adotadas por mim nesta etapa, uma vez que o principal material empírico analisado nesta seção são recortes dos relatos produzidos pelas cursistas, sem intervenções da formadora. A fim então de trazer a voz da formadora para esse momento analítico, relacionei a categoria *intertextualidade* já apresentada (FAIRCLOUGH, 2003) ao quadro para análise do processo reflexivo (ROMERO, 2004) de modo a mapear possíveis atualizações de discursos que evidenciassem exemplos de *apropriação* e *reconstrução*.

5.3.2.1 “No meio das pedras, encontrei um caminho”: os relatos no retorno

A frase entre aspas que dá título a esta subseção, de autoria desconhecida, foi muito usada pela formadora e incorporada às falas de muitas participantes. E, de fato, ela diz muito sobre seus percursos formativos, uma vez que cada uma das participantes conseguiu de fato trilhar novos caminhos a partir da formação, mais ou menos dialógicos, mais ou menos autorais, mas caminhos próprios, certamente, dentro desse contexto de participação em um programa de ampliação inédito na SEEDF.

Os relatos que se constituem como principal material empírico nesta etapa foram produzidos pelas mesmas professoras já focalizadas na subseção 5.2.1.3 (“o pensar, o sentir e o querer”). Como no caso das professoras A e B, os relatos foram feitos em parceria com suas colegas de trabalho, suas participações também são consideradas nesta seção e elas serão

identificadas, respectivamente, como A₁ e B₁⁶⁶. Como a parceira de trabalho da professora C pediu desligamento do Programa antes da etapa final, e as parceiras da professora D produziram relatos (e trabalhos) individuais, sigo analisando apenas suas falas.

Todos os relatos foram produzidos em dois encontros, cerca de três meses após o término da formação presencial, no retorno das professoras ao ambiente formativo, para narrarem os processos de elaboração e desenvolvimento de suas propostas de trabalho nas escolas onde atuam. O principal objetivo desse encontro pós-formação foi oportunizar ao grupo um espaço para a troca de experiências e o compartilhar das ações individuais ou em parceira realizadas em cada escola, incluindo aí as dificuldades enfrentadas na implementação de suas propostas. Além de um relato oral sobre as experiências em sala, as cursistas deveriam elaborar um “Plano de Execução” que detalhasse as ações.

A situação de interlocução criada a partir desse contexto abriu espaço para que as cursistas pudessem rememorar e refletir sobre o significado do descrito/narrado para a construção de seus percursos individuais (SIGNORINI, 2000), em relação com o contexto no qual estava inserido o trabalho. Para Signorini (2000), o relato “instaura uma caminhada (‘guia’) e passa através (‘transgride’). Em seus estudos sobre formação em contextos de alfabetização, a autora constatou que cada uma das professoras que participaram de sua pesquisa construiu, por meio do relato, um percurso que era uma espécie de travessia por entre os enredos ou as histórias possíveis no contexto recriado e por entre as formas possíveis de contar esses relatos.

Os recortes feitos a partir dos dados gerados foram orientados pela segunda questão de pesquisa elencada nesta etapa: Como o processo reflexivo materializado nos relatos de experiência se completa (ou não) e aponta (ou não) para uma relação dialógica com a formação ofertada na perspectiva do desenvolvimento de um exercício intelectual crítico e autoral? Os quadros a seguir trazem exemplos dos processos e da intertextualidade mapeados nos textos. Os processos encontram-se sublinhados e as marcas de intertextualidade estão em *itálico*.

Quadro 10: Ocorrências da ação de *descrição*

Processo Reflexivo	Marcador Linguístico	Ator	Ocorrência
Descrição	Processos: material e verbal –	A e A ₁	[...] outro dia eu <u>pedi</u> que eles registrassem como foi a aula pra eles. E que fizessem assim prosa, poesia, uma vez que eu estava trabalhando a estrutura do texto em prosa e a estrutura do texto em poesia, o poema, né, e <u>pedi</u> que eles registrassem em prosa e poesia, aí quando eles <u>fizeram</u> os registros, claro eu ia <u>ler</u> antes, aí eu li o meu e cada um <u>leu</u> o seu... aí depois <i>nós sorteamos as</i>

⁶⁶ A₁ é licenciada em Matemática e Especialista em Educação Inclusiva. B₁ é licenciada em Letras/Português e Especialista em Códigos e Linguagens com ênfase no EM.

Pret. perfeito ou imperfeito		<i>personalidades que fariam parte do estudo da biografia, a gente <u>ia trabalhar</u> biografia e <u>apresentar</u> seminário. <u>Dividi</u> a turma em grupos, <u>sorteei</u> os grupos e aí depois eu <u>usei</u> as orientações da professora G. pra orientar quanto à produção do texto biográfico autoral, quanto à produção dos folders, quanto à produção dos cartazes...</i>
	B e B ₁	<i>[...] <u>tinha</u> aquela questão de fazer uma diagnose em relação aos alunos, eu e B. <u>decidimos</u> assim: olha, a gente vai <u>ler</u> o livro porque esse livro é um livro da Cristiane Sobral, né, que a gente <u>recebeu</u> por meio do projeto. [...] E a gente <u>falou</u>: não, nós não vamos <u>falar</u> nada, nós vamos <u>chegar</u> e <u>vamos</u> ler... e aí <u>foi</u> aquilo... e aí eles <u>tinham</u> que ler individualmente o livro, né, e foram orientados a escolher o seu poema favorito.</i>
	C	<i>Após conseguir despertar esse interesse [...] a gente <u>foi</u> de fato falar sobre o projeto. Isso <u>foi feito</u> em cada sala de aula [...] com os seguintes instrumentos: um vídeo informativo do próprio projeto, falando dos prêmios que ganharam etc., utilizamos, também, um vídeo de entrevista da G. do programa Encontro, porque quando eu falei em G., a G. agora é famosa, mais até do que ela imagina, então todo mundo falava – eu “vi ela”, eu “vi ela” no Encontro [...] Então, eu achei por bem usar de uma ferramenta que eles demonstraram interesse, né? Para <u>fazê-los focar</u> no nosso projeto.</i>
	D	<i>[...] Bom e aí onde é que entra essas mulheres na sala de aula, né? <u>Foi desenvolvido</u> um projeto, caixa histórica, e eles <u>deveriam trazer</u> um pouco da história pessoal, pra valorizar a história de vida, a história de família e trazer essa história da matemática, como que é a matemática na família, quais que são essas mulheres, como que é a matemática, éé, a dificuldade de trazer essa realidade para sala de aula, que muitas vezes ela gera bloqueio: “a minha mãe não sabe, o meu pai não sabe”. E a gente tem né, que tá reforçando isso em sala de aula. Então é, eu fiz questão dessas informações e também de colocar nesse projeto essas 3 mulheres inspiradoras e infelizmente a demanda da matemática é muito grande, ela é enorme né, eu não consegui chegar onde eu queria, né, é a leitura dos livros, a leitura em sala de aula.</i>

Fonte: elaborado pela autora

O quadro 10 mostra que há ações de *descrição* nos quatro recortes dos relatos analisados, mas o mapeamento mostra que em A/A₁ e B/B₁, os exemplos coincidem com o padrão apresentado na tabela. De fato, a *descrição* de experiências passadas é feita, em ambos os casos, com verbos no **pretérito perfeito** ou **imperfeito** que realizam **processos materiais** e **verbais** que expressam ação, predominantemente. Já em C e D, essa *descrição* até é feita no **pretérito perfeito** ou **imperfeito**, mas os **processos** materializados ou são **mentais** ou são **materiais** com **estrutura passiva**, o que não aponta para a agência dos atores, como já havia sido possível observar na seção sobre o sentir, o pensar e o querer dessas participantes.

Quanto à intertextualidade trazida nas ações de *descrição*, os excertos relativos às parceiras A e A₁ e B e B₁ se mostram bastante dialógicos com a formação ofertada. Em ambos,

há duas ocorrências de *intertextualidade*, tanto na forma *manifesta* (caso de A e A₁), na qual há uma referência mais direta a outros textos, quanto de uma forma *assimilada*, na qual as professoras reelaboram e reacentuam aquilo que foi construído no processo formativo (BAKHTIN, 2003), nesse caso, orientações em relação à necessidade da diagnose no início do processo e de orientações em relação às atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Por isso, suas ações de descrição apresentam um nível de detalhamento tão grande ao longo de todo o relato.

Já as professoras C e D apresentam descrições pouco ou nada dialógicas com a formação ofertada nos excertos selecionados, o que é coerente com as ações de descrições pouco agentivas apresentadas por ambas. Nas poucas ocorrências de *intertextualidade*, no caso da professora C, é possível observar que a relação é de diálogo não com a formação, mas com o *status* alcançado pelo projeto e por sua formadora. No caso da professora D, há uma relação de *intertextualidade* com a aula sobre a importância da leitura em sala de aula, orientação, entretanto, não concretizada pela professora, como ela mesma informa. Entretanto, mesmo diante disso, não é possível apontar categoricamente um não diálogo com o processo formativo⁶⁷ nesses casos.

Quadro 11: Ocorrências da ação de *informação*

Processo Reflexivo	Marcador Linguístico	Ator	Ocorrência
Informação	Processo: relacional de identificação – Presente do indicativo	A e A ₁	Então, eles <u>produziram</u> folders lindíssimos, e a gente <u>comentou</u> né, G. <i>o quanto que quando eles são orientados a fazer o trabalho eles fazem bem feito. Eu fiquei rouca nas aulas que eu tive que orientar, mas eu fiz questão de produzir um folder com eles, dobrar, bonitinho, dizer: olha, aqui assim você vai escrever isso, nessa parte você vai escrever isso, ensinei direitinho e veio cada folder lindíssimo. E os cartazes também eles produziram e eu fiquei encantada com os seminários também...</i>
		B e B ₁	[...] <u>tem</u> uma orientação da G. <i>lá naquele pen drive que ela nos deu, muuuuito importante, que é o contrato de leitura. Olha, eu fiz uma leitura sem o contrato e uma leitura pós-contrato. São coisas assim [...] a gente tem que aproveitar cada palavra da G.! Levamos os livros, vamos ler, aí: ahhhhhhhhh!!! Vocês podem ver até no relatório deles que eles contam a bagunça que era, não sei o quê... e aí depois eu falei: não, eu me lembro que a G. falou de um contrato. Fui lá, adaptei pra questão da nossa sala de aula e aí foi sucesso, vocês precisavam ver. E o diário falando sobre o contrato então, vocês não têm noção do que é!</i>
		C	[...] Então, <u>utilizamos</u> o programa Encontro, <u>fizemos</u> esse primeiro contato com os alunos, e a gente já <u>planejou</u> esse início da

⁶⁷ Retomo essa questão nas próximas seções para analisar as contribuições do curso de formação no contexto focalizado para o fortalecimento das identidades docentes de professoras como C e D, a partir da perspectiva teórica que considera a formação como *processo*.

			ressignificação do olhar. <i>É um projeto de leitura, é um projeto de escrita, mas é sobretudo um projeto de ressignificações. Ressignificações das práticas pedagógicas dos professores, que trabalhando com o projeto... quem trabalha com ele sabe que a gente começa de uma forma e a gente não termina igual nós começamos. E do olhar, também, do aluno, que eles destinam às mulheres, principalmente na nossa comunidade, onde as mulheres são, na sua maioria, donas de casa, pessoas que não tem um nível de estudo muito alto, mas que possuem em si uma grande sabedoria e a sabedoria, a gente via que muitas vezes era desprezada.</i>
		D	[...] Primeiro eu quero agradecer por ter a oportunidade de participar do projeto, é uma ressignificação da mulher e da... <i>essa questão do empoderamento</i> , gente, ele é tão presente nos nossos dias e ao mesmo tempo também a gente se sente assim, algumas situações a gente vê: “nossa que retrocesso também nos dias atuais!

Fonte: elaborado pela autora

Quanto à ação de *informação*, os quatro relatos apresentam exemplos dessa ação, tanto no **presente** quanto no **pretérito perfeito**, com **processos relacionais atributivos**, como indica o padrão apresentado no quadro de Romero (2004). A parte inicial de três dos quatro relatos focalizados nesta etapa apresenta informações sobre a escola onde as professoras trabalham e a comunidade que atendem. Apenas a professora D não aborda essas questões, embora tenha sido a primeira das três professoras de sua escola a se apresentar. Comparando com os demais, o relato dela foi o mais curto e apresenta mais *descrições* do que *informações*. Entretanto, as *descrições* não são claras; a falta de informações e esclarecimentos deixa muitas lacunas sobre o modo como as ações foram de fato desenvolvidas em sua sala de aula. A professora C, igualmente, traz poucas informações em seu relato, quase todas para retomar afirmações feitas pela formadora sobre o que é o Projeto Mulheres Inspiradoras, como mostram as passagens em itálico.

Essas passagens são exemplos de como discursos *sobre* pedagogia são usados pelos professores para driblar situações de avaliação de seus conhecimentos e práticas. No caso aqui expresso há *um amarrar dos fios no discurso* (SIGNORINI, 2000), representado por uma reprodução muito próxima do dito que remete ao esvaziamento da posição do professor como interlocutor real nesses contextos. A forma de driblar o incômodo da situação é alinhando seu discurso ao de seu interlocutor. Isso se traduz em *descrições* também esvaziadas de agência, que não trazem um panorama claro de como de fato as ações foram realizadas.

No que diz respeito às relações de *intertextualidade*, mais uma vez, os excertos relativos às parceiras A e A₁ e B e B₁, trazem muitas ocorrências do diálogo produtivo com o percurso formativo, no qual a autora do Projeto Mulheres Inspiradoras compartilhou o processo de

elaboração e execução de sua proposta. Os excertos trazem evidências da materialização da ação de *informação*, por meio da qual são também atualizados alguns discursos relacionados a esse percurso formativo. Observa-se assim, uma ação de *informação* a serviço da *descrição* das ações que estabelece diálogos com a formação por meio de *intertextualidade manifesta e assimilada*. As professoras A e A₁ atualizam ainda um discurso da formadora sobre a necessidade de dedicação e envolvimento para que o processo pedagógico pudesse ser de fato rico, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 99:

É muito mais interessante que você faça uma atividade bem feita, com processo pedagógico rico do que você se preocupar em fazer dez atividades. **Desde que você garanta os processos pedagógicos adequados.** A minha maior preocupação é a gente cair na esparrela da pedagogia de evento. **Aí, para mim, é péssimo.** (Prof.^a formadora – aula de 03/07/17).

A passagem “Eu **fiquei rouca** nas aulas que eu tive que orientar, mas eu **fiz questão de produzir um folder com eles, dobrar, bonitinho, dizer: olha, aqui assim você vai escrever isso, nessa parte você vai escrever isso, ensinei direitinho e veio cada folder lindíssimo**” se constitui nesse contexto como uma resposta a textos anteriores, relacionados ao processo formativo, mas é uma resposta que remete também a uma representação da ação docente como *sacrifício* (“eu fiquei rouca”). Isso se repetiu em outros momentos do relato, na fala de ambas as professoras, como mostram os excertos a seguir:

Excerto 100 – professora A:

[...] Ela (sua aluna) produziu as cabelereiras, ela fez o desenho e aí nós passamos pra cartolina preta, no dia não tinha cartolina na escola. Aí eu levei pra casa, **fiquei até de madrugada cortando cabecinha...** meu filho falou assim: mãe, você virou professora de Arte agora? **Vai dormir cortando esses negócios aí...**

Excerto 101 – professora A₁

Aí eu tô trabalhando ainda com as turmas no virtual no meu... né, **a gente fica em casa, no final de semana...** eu não deixei, no caso, ela na mão, nem a D. (a orientadora que apoia o trabalho de ambas) e tô dando esse apoio, esse suporte no virtual.

Essas ocorrências, embora bastante pontuais, visto que ligadas unicamente à dupla de professoras A e A₁ por mim focalizada, precisa ser mais detidamente analisada, uma vez que autoriza representações da profissão que se distanciam da categoria de intelectual transformador proposta por Giroux (1997) e podem contribuir para o enfraquecimento da atuação crítica desses profissionais (vistos como missionários, capazes de sacrificar a vida pessoal no exercício

da profissão). É necessário, então, nesse contexto, um movimento de des-pensar e repensar formas de construção de uma narrativa social sobre a ação dos/as professores/as que possa fortalecer a identidade docente por meio da profissionalização da carreira, sem enfatizar demasiadamente as construções sociais relacionadas aos aspectos afetivos envolvidos nesse exercício, que são também (mas não unicamente) importantes para a construção da identidade pessoal/profissional das/dos docentes, mas, tomadas isoladamente, podem contribuir para representações da profissão como a que foi observada.

A dupla de professoras de fato desenvolveu um diálogo muito produtivo com a formação e um trabalho muito significativo na escola onde atua, com processos de ensino e aprendizagem que deram muito certo no ambiente virtual, um volume muito grande de produções escritas, incluindo textos autorais feitos pelos alunos e pela professora de LP, e uma ressignificação da relação da professora de matemática com a escrita, algo que testemunhei ao final da formação, no processo de produção da carta. Entretanto, o movimento promovido por elas para a execução de seus projetos, muito ligado a essa representação da ação docente como *sacrifício*, precisa ser tomado como objeto de uma análise mais criteriosa.

Não por acaso, essas ações geraram incômodo e reações de ironia, atualizadas nos excertos abaixo, ocorridos dentro do relato da dupla, em diálogo com a orientadora da escola, que também participou da formação:

Excerto 102 – Trecho de diálogo

Professora A - Então hoje a gente ouve piadinha na escola: “Vocês estão querendo enlouquecer? Tão querendo ganhar apagador de ouro?” Coisas do tipo assim que a gente vai conduzindo...

Orientadora – Tão dando uma de coordenador? Tão fazendo serviço de coordenação?

Professora A₁ – Isso! “Não vai mais pro intervalo?” Porque é na hora do intervalo que a gente tem um tempo, né?

As vozes trazidas nesse diálogo possivelmente vêm de professoras e professores, colegas de trabalho das professoras incomodadas/os com a situação apresentada, mas por parte da equipe gestora da escola vieram outros constrangimentos, como por exemplo, a decisão de tirar as turmas de PD⁶⁸ da professora de matemática porque preferia que ela desse aulas de fato, em vez de trabalhar com projetos, “coisa de professor que enrola”. Ela estava usando suas aulas de PD para desenvolver o projeto em parceria com a professora A. A forma de resistir a esse

⁶⁸ Parte Diversificada do Currículo, uma carga horária não diretamente ligada a um componente curricular específico na rede pública do DF, que permite uma maior liberdade no trabalho com projetos, dentro dos eixos transversais definidos no Currículo em Movimento da SEEDF.

constrangimento foi intensificar as ações nas salas virtuais para dar conta de executar seu plano de ação. Isso significou trabalho dobrado, inclusive nos finais de semana⁶⁹.

Quanto ao excerto relativo às professoras B e B₁, há um número grande de *informações* que estabelecem ligações intertextuais importantes com a formação, relacionadas aos instrumentos didáticos compartilhados por G. e que elas usaram em suas práticas, com grande êxito. Essas professoras fizeram, inclusive, um relato escrito falando apenas do processo de escrita dos diários de bordo, sugeridos por G. e adotados por elas ao longo do processo. Além de um importante instrumento para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula, o diário se mostrou para elas um instrumento de autoavaliação também muito importante, uma vez que a cada aula, um aluno descrevia a dinâmica e avaliava o desempenho da turma e das professoras. Outro instrumento compartilhado por G. ao qual elas se referem é o contrato de leitura, um instrumento criado pela professora formadora para as atividades de leitura em sala de aula, que elas, após adaptarem à sua realidade, também utilizam, com grande sucesso.

Os excertos relativos aos relatos das professoras C e D, por sua vez, apresentam menos *informação* e menos dialogicidade com o percurso de formação, o que é evidenciado na referência ao projeto, feita pela professora C, que não se relaciona diretamente a uma ação realizada, constituindo-se apenas como um espelhamento da fala da formadora. Ela até se reporta às mulheres da comunidade quando fala da necessidade de ressignificar o olhar dos alunos para essas mulheres, mas a construção “as mulheres são, na sua maioria, donas de casa, pessoas que não têm um nível de estudo muito alto, mas que possuem em si uma grande sabedoria [...] e a gente via que muitas vezes era desprezada”, evidencia, a partir da seleção da conjunção contrastiva **mas**, uma contradição com o exposto, e desvela mais uma vez crenças sobre os saberes formal e informal que se contrapõem às concepções teóricas do projeto original, o qual busca iluminar e dar visibilidade às histórias culturais dos sujeitos participantes da comunidade escolar.

No caso da professora D, há no excerto uma referência às questões de empoderamento feminino evocadas na proposta de formação e no projeto original, mas essa referência não é reacentuada, reconstruída em seu relato, a partir de suas próprias ações e experiências com o dito/aprendido, apenas repetida, numa assimilação no nível do discurso (SIGNORINI, 2000), que não se materializa em práticas ressignificadas a partir do apreendido.

⁶⁹ O assunto será retomado na última seção deste capítulo, para falar sobre os modos de operação da ideologia (THOMPSON, 2011).

Quadro 12: Ocorrências da ação de *confronto*

Processo Reflexivo	Marcador Linguístico	Ator	Ocorrência
Confronto	Processos: material, verbal, mental e relacional atributivo – Presente do indicativo e pretérito perf. ou imperfeito Marcador textual de causa e razão	A e A ₁	A sala virtual <u>foi</u> a forma que a gente viu de trabalhar, assim, <i>a fundamentação teórica do projeto</i> porque o conteúdo de Língua Portuguesa é muito extenso se vocês virem, a gente sofre muita cobrança [...] É porque os meninos eles respondem no virtual e eu creio, assim, no virtual você quer o retorno rápido, né? Então já vem pro meu celular [...] aí eu respondo aqui pra eles e aí já dou o <i>feedback</i> , né? E aí tanto as meninas também elas também dão esse suporte porque nós três estamos cadastradas em todas as salas e aí a gente dá esse suporte [...]
		B e B ₁	A gente <u>quer</u> te convencer G. como a leitura no ensino médio em sala, não é coisa pra ensino fundamental, não é coisa para educação infantil. Por quê? <u>Porque</u> esses meninos <u>perderam</u> o contínuo de leitura, da criancinha... não é linear a aprendizagem [...] <i>Então, os processos, no caso dos nossos alunos, eles são relativos. A G. sempre fala muito de processo. Mas no nosso caso eu acho que [...]</i> ele é meio helicoidal, é assim, ele é meio espiralado.
		C	Enquanto as obras <u>eram lidas</u> , <u>é importante ressaltar</u> , que essas obras são lidas na escola, os nossos alunos, em sua maioria, eles são alunos que exercem alguma atividade [...] Então, a gente não <u>achou</u> que seria proveitoso falar: “Toma! Leva esse livro pra casa e lê em casa!” <u>Porque</u> a gente <u>sabe</u> da realidade daqueles alunos, a gente <u>sabe</u> que eles têm que cuidar de irmão, arrumar a casa, <u>tem</u> que trabalhar na roça e que a última coisa que eles <u>fariam</u> de fato, era pegar e ler.
		D	<i>Eu <u>aprendi</u> mais sobre as mulheres agora no projeto do que nas aulas, né, na formação mesmo do curso de matemática, né, porque só fala dos homens, dos grandes matemáticos, não se fala das mulheres, né?</i>

Fonte: elaborado pela autora

No que diz respeito às ações de *confronto*, todos os exemplos trazem, inicialmente, verbos no **pretérito perfeito** ou **imperfeito** e **presente**, realizando **processos relacionais**, **verbais** e **materiais** ligados à forma como as professoras percebem e avaliam a situação, com a inclusão posterior de **marcadores textuais de causa e razão** (porque). As professoras A/A₁ e B/B₁ apresentam exemplos dessas ações mais ligados à forma de desenvolvimento do trabalho na escola. No caso de A e A₁, o excerto apresenta uma situação em que as professoras falam sobre uma adaptação que foi necessária no desenvolvimento do projeto, apesar da orientação dada pela formadora de que o trabalho fosse feito em sala de aula, o que aponta para um fazer autor por parte dessas professoras.

Nesse sentido, as relações de intertextualidade são materializadas nesse contexto a partir dessa percepção e avaliação da situação vivida e da forma encontrada para a resolução das

dificuldades. Na parte do relato representada pelo excerto no quadro, as professoras falam sobre a forma que encontraram para adaptar o trabalho ao contexto desfavorável de “muitas cobranças” que enfrentaram – tanto da direção da escola, para quem “projetos são para professores que enrolam”, quanto de alguns alunos, para os quais “Ensino Médio não deve se preocupar com projetos, mas com PAS e ENEM”. Esse excerto evidencia um exemplo de análise e avaliação da situação para a tomada de posição por parte das professoras.

Esse panorama já antecipado na análise da ação de *descrição*, diz respeito a um exercício de dominação nas sociedades modernas que dispensa o uso da força e é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas (FOUCAULT, 1987, p. 22)⁷⁰.

No caso das professoras B e B₁, o excerto diz respeito a posicionamentos das professoras em relação ao ensino de leitura na etapa final da Educação Básica, período, em geral, voltado para preparações para concursos. Inicialmente, o Programa de Ampliação incluiria apenas escolas de EF 2, etapa na qual foram realizadas as duas edições do projeto original. Entretanto, por insistência de algumas escolas, o EM foi incluído no Programa, mas ao final da formação presencial, houve alguns relatos por parte de alguns cursistas sobre a dificuldade de se implementar projetos dessa natureza numa realidade tão diferente, especialmente com a adoção da semestralidade⁷¹ em muitas escolas, em lugar do regime anual.

O excerto é um exemplo, então, de uma avaliação crítica feita por ambas sobre a importância de projetos como esse nessa etapa da educação básica, como forma de retomar o *continuum* de leitura perdido pelos estudantes, a partir da compreensão de que nessa etapa os processos de aprendizagem não apresentam a linearidade observada em outras etapas, mas eles são tão válidos e importantes quanto nas etapas anteriores. Há dialogicidade no exemplo na atualização do discurso da formadora sobre a importância dos processos, mas as professoras trazem uma visão diferente daquela defendida na formação porque acreditam que na etapa final do ensino médio não há a linearidade apresentada nos anos finais. Nesse sentido, elas instauram a abertura para a diferença em seu texto.

No que diz respeito às professoras C e D, há poucos exemplos dessa ação em seus relatos. Em C, foi possível identificar duas ocorrências ao longo de todo o relato: uma, relacionada ao seu posicionamento acerca do papel fundamental que os professores exercem na

⁷⁰ Retomo essa questão na última seção deste capítulo.

⁷¹ Uma proposta pedagógica de reorganização dos tempos historicamente organizados em séries anuais, que tem como pressupostos básicos a formação integral dos estudantes, o respeito a sua condição subjetiva, experiências e saberes. In: **Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: ensino médio**. SEEDF: 2014.

comunidade onde ela trabalha, algo já analisado na seção anterior, e o que é trazido no quadro, atravessado por *informações*, no tempo **presente**. Esse exemplo da professora C aparentemente atualiza um discurso muito recorrente da formadora acerca da importância de se ler as obras em sala de aula ao longo da realização do projeto. Entretanto, o uso de formas verbais no imperativo (“toma”, “leva”, “lê”) para representar uma hipotética “orientação” aos estudantes – que, ao contrário, desvela mais uma vez relações de assimetria e concepções contrárias aos preceitos da pedagogia crítica – acaba figurando como um contrassenso nesse contexto e apontando para o fato de que a relação aí não seria de intertextualidade, mas de um possível espelhamento, de uma assimilação no nível do discurso que “se traduz pela incorporação de fragmentos discursivos que vão de simples palavras de ordem a conceitos e normas articulados num discurso mais ou menos coerente *sobre* tal teoria ou tal metodologia” (SIGNORINI, 2000, p. 212). Como Signorini (2000) argumenta, se, em termos de prática pedagógica, essa assimilação não apresenta nenhum impacto, ela permite, por outro lado, que o professor dribles grande parte dos constrangimentos ligados a uma situação de avaliação de seu saber e de sua competência.

A professora D, por sua vez, estabelece nesse exemplo uma relação de diálogo com a formação, quando reconhece as contribuições que o processo trouxe em termos de conhecimento, mas não relaciona isso à sua atuação em sala de aula, não evidencia no discurso uma resignificação das práticas que a reposicione como intelectual crítica no processo de ensinar e reposicione seus estudantes como protagonistas no processo de aprender.

Quadro 13: Ocorrências da ação de *reconstrução*

Processo Reflexivo	Marcador Linguístico	Ator	Ocorrência
Reconstrução	Processos: material e verbal – Futuro – Modais	A e A ₁	Eu primeiro <u>vou ver</u> o quanto que a poesia trovadoresca está presente na música atual e o quanto não está também [...] então eu <u>vou fazer</u> essa investigação com eles, depois eles <u>vão passar</u> pra produção... mas isso é só pro 4º bimestre...
		B e B ₁	Na prova multidisciplinar todos os alunos da escola já escreveram <i>textos sobre a mulher inspiradora</i> , agora nós <u>vamos pegar</u> esse texto e <i>trabalhar em cima com a entrevista</i> [...] No terceiro ano, a obra clássica é <i>A Hora da Estrela</i> , <u>vou fazer</u> um link com <i>O Quarto de Despejo</i> , vai ser muito bom! [...] E também nós vamos fazer lá na nossa escola “As super heroínas de nossa escola”, os alunos vão ter que tirar foto do pessoal da escola com trajes de super-heróis, nós vamos fazer uma grande exposição [...] Se der tempo, eu e a C. vamos apresentar no Simpósio de Literatura Brasileira Contemporânea da UnB o texto: “Às vezes a gente não sabe realmente o que fazer: pensando a formação de leitores a partir do <i>Projeto Mulheres Inspiradoras</i> ”.

		C	No festival cultural desse ano, que é um evento que acontece todo ano [...] onde toda a comunidade se reúne pra estar na escola, o tema desse ano <u>vai ser</u> <i>Mulheres Inspiradoras</i> . Cada sala, de cada turno <u>vai produzir algum trabalho</u> voltado para temática <i>Mulheres Inspiradoras</i>
		D	Então foi um livro que me marcou e que <u>eu pretendo</u> colocá-lo na sala de aula da matemática.

Fonte: elaborado pela autora

Quanto à última ação prevista no processo reflexivo, de *reconstrução*, ela aparece em três dos quatro relatos mais detidamente analisados nesta seção no **futuro**, como o quadro de Romero traz, mas não na forma *sintética* do futuro do indicativo (farei, será), e sim na *analítica* (vou fazer, vai ser), que indica ações futuras mais próximas. O quarto relato traz apenas uma única ocorrência que pode estar ligada à ação de *reconstrução*, mas ela vem no tempo presente (“eu pretendo”), numa oração projetada a partir de um **processo relacional identificacional** (“foi um livro”). Essa é uma ação de *reconstrução* situada mais no plano volitivo, do que necessariamente concreto/prático, uma vez que a professora não chegou a trabalhar com nenhuma das obras do projeto, como declarou no relato. Ao contrário do que seria esperado, levando em consideração o contexto de situação (relato de ações), há pouquíssimos exemplos dessa ação também nos demais relatos, exceto em B e B₁, cujo relato, construído em parceria, apresenta um número significativo de realizações dessa natureza, com **processos verbais e materiais**, como previsto. Apenas em A e A₁ e B e B₁ essa ação inclui os alunos. Nas outras duas ocorrências, os alunos são, mais uma vez excluídos do processo acional descrito.

A pouca ocorrência dessa ação no relato de A e A₁ pode estar relacionada ao fato de que elas evitaram falar de ações futuras porque preferiam deixá-las ainda numa condição de ineditismo, como declararam, o que de fato é coerente com o contexto analisado e com a ocorrência das demais ações que o relato delas apresenta. Seus percursos formativos foram construídos para um exercício autoral e isso se traduziu em um trabalho engajado, no qual os alunos foram reposicionados como protagonistas e as professoras se apropriaram de seu fazer de modo bastante crítico e reflexivo.

No caso de B e B₁, é possível dizer que o processo reflexivo, tal como é realizado, se completa para a construção de novos caminhos nos percursos críticos e autorais trilhados pelas professoras em tempos-espacos anteriores à formação e fortalecidos a partir dela. O diálogo com a formação é evidenciado em inúmeras passagens, e os deslocamentos e reconstruções a partir do aprendido/apreendido são evidenciados em ações como a produção de artigos

acadêmicos sobre suas experiências com o Projeto Mulheres Inspiradoras⁷², os *links* feitos por elas entre as obras previstas no PAS e as obras do projeto, numa postura de defesa da existência de projetos na etapa final da educação básica, as reflexões críticas promovidas na escola, fundamentais para possibilitar o exercício de um pensamento crítico, a afirmar suas próprias experiências e compreender a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa (GIROUX, 1997), entre inúmeras outras questões.

No caso das professoras C e D, é possível concluir, a partir das análises e observações, que a quase ausência dessa ação no discurso de ambas, aliada à pequena ocorrência das demais e à pouca dialogicidade de seus relatos é reveladora de processos reflexivos não conclusos, ainda em curso, os quais podem (ou não) se completar em outros tempos-espços dos percursos pessoais/profissionais dessas cursistas.

Como afirma Signorini (2000, p. 221), o relato como construção de um percurso deixa ver modos de inserção e de deslocamentos do protagonista/narrador numa rede de ações e significados socioculturalmente definidos, e, nesse sentido, ele tanto é um percurso feito, como um percurso por fazer, tanto é fato, como ficção, tanto é reconstituição do que foi como especulação sobre o que poderia ter sido, tanto é final de um percurso como começo de outro.

Nesse sentido, de modo mais ou menos dialógico, o percurso formativo trilhado segue formando as participantes em outros tempos-espços, em diálogo com formações e experiências anteriores e novas. E, como já dito, em termos de auto imagem, essas professoras menos agentivas conseguiram estabelecer diálogos significativos com a formação que podem fortalecer suas identidades. Mas é importante que essas profissionais confrontem criticamente sua participação e a forma como se envolveram e se engajaram com a proposta de formação para que, de fato, sempre que necessário, o curso possa ser mudado e os ciclos negativos possam ser rompidos. Como afirma Giroux (1997), em lugar de fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, como essas crenças influenciam o seu exercício profissional e como estruturar mais positivamente os efeitos que isso tem sobre os estudantes, rompendo com a estrutura hegemônica que massacra e fragmenta os sujeitos no espaço escolar.

⁷² O resumo de uma comunicação oral feita em evento científico pelas professoras a partir da formação e da execução de suas propostas dentro do Programa de Ampliação encontra-se no Anexo E desta dissertação.

5.4 Definindo os principais desafios na reconfiguração da questão

Optei por apresentar as etapas *Definindo os principais desafios* e *Reconfigurando a questão*, ambas propostas por Dias (2015), a partir da abordagem teórico-metodológica de Chouliaraki e Fairclough (1999), em conjunto nesta seção final do capítulo analítico, para uma melhor organização das questões elencadas a partir das análises. Nessas duas etapas da pesquisa, respectivamente, é possível enumerar os desafios que a questão focalizada apresenta na prática, a partir de parâmetros concretos – não apenas de hipóteses – para que o pesquisador reflita sobre a própria análise e sobre a questão que motivou o estudo. É possível também retomar a questão inicial destacada, caracterizada e analisada ao longo do percurso teórico-metodológico proposto, a fim de lançar uma visão nova ou renovada da questão motivadora no mundo social – a partir da focalização de aspectos não vislumbrados anteriormente – que proponha formas de transformação da prática particular (DIAS, 2015, p. 48-49).

5.4.1 Considerações sobre o movimento de reconfiguração identitária

Após as micro análises realizadas, passo a uma etapa de macro análises sobre o fenômeno investigado, na qual retomo os objetivos e questões de pesquisa para lançar uma visão mais amadurecida para eles. Ao longo dessa subseção apresento os resultados das análises que ajudam a responder as questões de pesquisa elencadas: “Que representações as participantes constroem sobre o Projeto, o Programa e a formação? Como eles (inter)agem e identificam a si e aos outros inicialmente? Que razões levam as participantes para a formação? Como essas razões relacionam-se às suas visões de mundo, formas de relação com o outro e concepções de ensino, de escola e de aluno? Como essas questões se materializam em suas práticas? Como se configuram as tensões nos eventos e como se evidenciam nos discursos formas de superação das dificuldades? Como o processo reflexivo se completa e aponta para uma relação dialógica com a formação para o desenvolvimento de um exercício intelectual crítico e autoral?”

Como considero que cada uma dessas questões foi devidamente respondida a partir das análises, elas não são aqui retomadas uma a uma, mas no conjunto, a partir do objetivo geral do estudo de investigar o modo como uma experiência situada de formação (re)configura as identidades pessoais/profissionais dos participantes e contribui para o exercício de uma prática autoral, na perspectiva do professor como intelectual transformador. Partindo disso, as análises apontaram para um movimento de reconfiguração identificacional ao longo da formação possível de ser sintetizado a partir de dois principais traços identificacionais mais acentuados após o processo formativo:

Figura 8: Movimento de reconfiguração identitária após o processo formativo



Fonte: elaborado pela autora

Embora todas as participantes tenham construído inicialmente identificações relacionais com a autora, com o projeto e a proposta de formação, como visto, e tenham projetado novas formas de *ser* a partir dessa relação, nem todos evidenciaram em suas práticas novas formas de *agir*, isto é, a postura agentiva (intelectual, crítica e autoral) a que a formação – e a própria conjuntura de construção do projeto e criação do Programa, em termos de poderes causais – convidava (como chamada para a ação coletiva). Na análise dos relatos foi possível compreender que alguns processos reflexivos se completam, outros, não. Essa situação pós-formação, como também ficou demonstrado, relaciona-se às diferentes motivações para a chegada ao Programa, ligadas, por sua vez, a um pensar vivo ou morto (STEINER, 2011) e às diferentes visões de mundo, à bagagem de conhecimentos pré e pós-formativos, às histórias de vida, crenças, representações, concepções, hábitos práticos e rotinas de ação de cada participante.

Isso significa dizer que a proposta apresentou maior potencial dialógico para a reconfiguração das identidades de professores que, para além da identificação, já realizavam um exercício intelectual, crítico e autoral em seus percursos profissionais. Entretanto, para ambos os casos, é possível ver um movimento de reconfiguração identificacional pós-formação importante para todas as participantes em termos de (auto)imagem e de fortalecimento identitário, o que é fundamental em um contexto macrossocial desfavorável para esses profissionais, como já visto nos capítulos teórico e analítico.

Além disso, a partir do entendimento de que formação é *processo de desenvolvimento profissional* constituído de diferentes etapas, e diferentes momentos em diálogo, na construção das *identidades* pessoais e profissionais de docentes (FREIRE, 1996), é possível concluir que a formação ofertada promoveu (e seguirá promovendo) importantes diálogos (e reconfigurações identitárias) com aqueles participantes cujos traços identificacionais se mostraram menos

agentivos pós-formação, pois há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes nesse contexto (TARDIF, 2014).

Os resultados lançam um desafio para se pensar cada vez mais em práticas de formação que reencontrem espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem de seus processos de formação para dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, (1997); práticas de formação que partam de um reconhecimento legítimo das singularidades e subjetividades e dos poderes causais dos indivíduos para promover ações voltadas para o autoconhecimento e a autoavaliação crítica sobre como determinadas crenças e concepções sobre educação podem estar influenciando, pautando ou determinado as rotinas de ação e contribuindo para legitimar e naturalizar o cotidiano de violências, desigualdades e exclusão que caracteriza a realidade das escolas públicas no país; práticas sociais de formação que abordem a necessidade de um pensar lúcido, de um sentir afetuoso e de um querer ponderado (STEINER, 2011) para o agir sobre o mundo, que dialoguem com o pertencimento desses profissionais e despertem a consciência para o interesse e o cuidado uns com os outros, e para a necessidade de desenvolver uma escuta sensível que permita ouvir e enxergar a voz e a presença do outro que constitui o “eu” nessa relação de alteridade.

5.4.2 O ecoar de vozes no estudo e os modos de operação da ideologia

As pesquisas em ADC, como visto no capítulo analítico, mostram que as permanências observadas entre os momentos das práticas são um efeito do poder sobre as redes de práticas, e as tensões no interior dos eventos entre essas permanências e os fluxos são lutas através do poder e pelo poder. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). E a abordagem de análise que a ADC apresenta evidencia a capacidade dos discursos de promover mudança, a partir da articulação desses elementos e sua recombinação em momentos dessa mesma prática, por meio da retroalimentação. Não apenas as (redes de) práticas e os elementos das práticas são focalizados nessas relações de articulação e internalização nas pesquisas em ADC, mas também os gêneros, discursos e estilos, numa articulação no nível do discurso. Nas microanálises dessas relações, foi possível evidenciar vozes em relações de concordância e confronto para agir, representar, e identificar, de acordo com os diferentes interesses em jogo na prática particular, e em relação com as (redes de) práticas e estruturas mais amplas apresentadas na conjuntura, como passo a abordar.

a) “Faltou aqui essa questão de trabalhar os conceitos”

Um importante ponto de confronto entre diferentes vozes levantado a partir das análises está relacionado à temática do Projeto Mulheres Inspiradoras, ligada ao fortalecimento da identidade feminina e às discussões sobre equidade de gênero. O capítulo analítico trouxe alguns exemplos das pressões exercidas nos eventos por alguns participantes para a inclusão de discussões mais substanciais sobre o tema (que levaram à inclusão no desenho da formação de um dia inteiro de debates com convidados). A análise da prática particular, no capítulo analítico, mostrou ainda que, em termos do **potencial**, o objetivo definido para o curso ofertado era “oferecer aos cursistas embasamento teórico e prático sobre a temática equidade de gênero, em uma perspectiva de abordagem interdisciplinar, e a partir dos princípios estruturantes do Projeto Mulheres Inspiradoras”, e a formação, em termos do **realizado**, se desenvolveu numa direção que focalizou o trabalho com o ensino da leitura e da escrita dentro da temática de gênero, mas com ênfase maior para o letramento dos alunos.

A crítica expressa no enunciado que dá título a este tópico é de autoria de uma professora que se disse decepcionada com o tratamento dado à questão⁷³ no curso. Ela falou sobre seu percurso formativo dentro do assunto e disse que era preciso trazer mais autoridades para fortalecer a formação. Relaciono essas questões ao exposto no capítulo teórico acerca da reflexividade que caracteriza o mundo contemporâneo e à noção de risco e múltiplas ‘escolhas’ de estilo de vida a adotar, isto é, de “práticas que dão forma a uma narrativa particular da autoidentidade”, que acabam guiando o indivíduo por suas próprias construções reflexivas, influenciadas, em grande medida, por discursos especialistas e pela reflexividade institucional (GIDDENS, 2002, p. 104). Para Giddens, a infiltração do conhecimento especializado no mundo social tem influenciado as autoidentidades e parte do sentido de continuidade e ordem nos eventos vem da confiança nesses discursos peritos (GIDDENS, 2002).

Quanto ao papel da formadora nesse contexto, é possível entender o pouco espaço dado por ela a discussões mais substanciais sobre a temática pelo compromisso que ela tinha de oferecer uma formação que garantisse a aprendizagem dos alunos, o que nos remete à chamada para “a ação coletiva” feita por ela em seu discurso de abertura do curso, e já focalizada nas análises. Entretanto, uma possível contradição em termos de potencial e realizado, nesse caso

⁷³ Por fugir ao critério de frequência mínima no curso, a voz dessa professora não é incluída no capítulo analítico, mas sua participação é retomada nesta seção como forma de lançar um olhar mais amplo para o todo do processo formativo. Essa crítica foi feita por ela no último dia de formação, para a avaliação do curso. Além dela, outras participantes manifestaram insatisfação com a abordagem insuficiente da temática, do ponto de vista delas, no curso realizado.

(o que era informado nos objetivos e o que foi feito de fato), pode ter contribuído para a geração e quebra de expectativas.

O posicionamento da formadora, discursivamente expresso em passagens como: “todos os professores são agentes de letramento e tem responsabilidade sobre o desenvolvimento das habilidades dos alunos em relação à leitura, escrita, interpretação de texto”, ajuda a explicar a opção por um trabalho pautado nesses princípios (que também estruturam a proposta original do Mulheres Inspiradoras). Nesse sentido, é importante refletir sobre as raízes das insatisfações enunciadas por essas diferentes vozes, a fim de entender as atualizações discursivas das participantes como militância legítima por uma temática crucial e/ou como resultado do confronto nas relações de negociação para adesão à identidade de “agente de letramento”, por exemplo, uma vez que algumas das professoras participantes, de outros componentes curriculares, manifestaram incômodo com a proposta de formação, nesse aspecto, justamente por não serem de LP e entenderem não estar entre suas atribuições o desenvolvimento de um trabalho nessa perspectiva.

A partir disso, é possível identificar constrangimentos na prática particular relacionados às relações de confronto e negociação de novas identidades que se configuram como um grande desafio. Engajar professores e professoras, independente do componente curricular de atuação, para o desenvolvimento de ações dessa natureza nas escolas deve ser algo sobre o que se pense seriamente no âmbito da educação e das práticas sociais de formação de professores. Embora este estudo não seja embasado teoricamente nas atuais discussões sobre letramento, pelas escolhas (e renúncias) que precisamos fazer no desenvolvimento de estudos dessa natureza, esse é um tema certamente necessário nesse contexto. Para Kleiman (2004, p. 7), “a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada e todo professor é, em princípio representante dessa cultura”. Para a autora, quando o professor se coloca numa condição de passividade em relação a isso, está declarando sua incapacidade quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada.

Ao mesmo tempo, uma outra questão relacionada a esse movimento de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras parece apontar para novas e diferentes direções intertextuais que poderão trazer novas vozes para essa etapa de ressignificação em curso (a inclusão do movimento LGBT foi outra reivindicação dentro da prática particular). Essas novas direções intertextuais para as quais o movimento de ampliação parece apontar poderão ou não se concretizar, sem que isso necessariamente venha a representar uma ameaça ao objetivo maior do projeto de promover educação pública de qualidade para a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Formas de assegurar isso passam necessariamente pelo redesenho das

práticas formativas, e, nesse sentido, a Conscientização Linguística Crítica tem muito a contribuir nesse contexto.

b) “Trabalho com projetos é coisa de professor que enrola”

Outras vozes trazidas a partir das análises apontaram para constrangimentos diretamente relacionados a dois modos de operação da ideologia propostos por Thompson (2011, p. 76), bastante comuns no ambiente escolar e que foram atualizados nos discursos de algumas professoras e da formadora na prática particular. O primeiro deles é a *legitimação*, materializada em relações de dominação representadas como justas, legítimas e dignas de apoio. Uma das estratégias simbólicas que realiza esse modo de operação ideológica, e que se encaixa no caso em questão, é a **racionalização**, que consiste na construção de uma cadeia de raciocínio que intenta defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais, com o objetivo de persuadir o(s) sujeito(s).

Um exemplo de *legitimação* por meio da **racionalização** foi a situação vivida por uma das participantes de se ver sem as turmas de PD nas quais ministrava aulas para a execução do projeto com a justificativa, dada pela direção da escola, de **fazê-la se concentrar em suas aulas de matemática** porque esse conteúdo sim seria muito importante, afinal, “projetos são para professores que enrolam”. Ao tirar as turmas de PD dessa professora, a direção buscou uma explicação “racional” para essa violência simbólica que acabou por prejudicar o trabalho pedagógico com o projeto que as duas professoras estavam desenvolvendo em parceria na escola, embora elas tenham encontrado novas formas de resistência, como a análise mostrou.

O segundo modo de operação identificado nesse contexto é a *fragmentação* que diz respeito à segmentação de grupos ou de indivíduos e se relaciona a duas estratégias de construção simbólica: **diferenciação** e **expurgo do outro**. A primeira enfatiza distinções, diferenças e divisões entre grupos e pessoas, apoiando características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes; a segunda seria uma estratégia de construção de um inimigo retratado como perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou expurgar.

As análises mostraram reações de ironia ao esforço empreendido pelas professoras para a realização das ações do projeto, o que opera para a construção de uma representação negativa do trabalho com projetos e das próprias colegas que, isoladas, vão se tornando mais fracas e deixam de representar uma ameaça. Certamente, se essas profissionais estivessem desenvolvendo um trabalho individual em suas escolas, a força para lutar contra tudo isso seria

muito menor. A igual resistência de alguns alunos representa uma atualização dos discursos e representações construídas e referendadas na escola. Giroux (1997) chama a atenção para a problemática relacionada ao chamado “currículo oculto”, que compreende os valores e conceitos transmitidos de modo silencioso aos estudantes, através de inúmeras estratégias convenientemente ignoradas no cotidiano das escolas, e para o modo silencioso como a ideologia funciona na sustentação e produção de significados. Daí a importância da atuação dos professores como intelectuais para analisar de modo crítico suas próprias visões sobre o processo de escolarização, e como consequência, desenvolver estratégias de ação para ajudar os estudantes a pensarem também de modo crítico sobre as formas de lutar por uma sociedade mais justa.

c) “O Projeto Mulheres Inspiradoras não é receita de bolo”

A proposta de formação focalizada neste estudo representou para os professores participantes a possibilidade de acesso a alguns dos fundamentos teórico-práticos que caracterizam o chamado *saber experiencial*, o mais valorizado por professores e que eles acreditam constituir os fundamentos de sua competência profissional (TARDIF, 2014). Ao entrar em contato com a proposta original desenvolvida pela autora do Projeto Mulheres Inspiradoras e desenvolvida por ela em suas turmas, os professores foram convidados à construção de novas propostas, numa perspectiva crítica e autoral, embora, em termos do **potencial**, a análise conjuntural tenha identificado objetivos relacionados à formação de “multiplicadores”.

As análises mostraram que a **realização** da formação nos eventos promoveu movimentos de reconfiguração identificacional marcados por pontos de tensão e deslocamento, bem como reestruturações para novas projeções mais agentivas ou identificacionais, por parte das cursistas que contribuem para o *processo* formativo desses profissionais, algumas contribuições possíveis de serem já identificadas nas práticas das professores que evidenciaram traços identificacionais mais agentivos dentro da formação, outras que deverão seguir de forma latente (como poderes causais a serem acionados mais à frente).

Além disso, a parceria estabelecida com a UnB nesse contexto de ampliação figura como uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014, p. 23), a partir do redirecionamento das ações para a

produção de conhecimentos que transcendam a lógica do “sistema-mundo capitalista, patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016).

d) “Do jeito como a G. levou... eu sei que não será possível”

A última questão trazida nesta seção retoma tanto o objetivo geral do estudo, como os pressupostos teóricos e análises anteriormente elencadas. A fala que dá título a este tópico é de autoria de uma das participantes que mais evidenciou diálogos com a formação para o fortalecimento do percurso autoral e crítico que, de fato, ela já vem trilhando em sua vida e profissão. Essa professora apresenta também um percurso acadêmico de excelência, é mestre e doutora em literatura pela UnB, o que a coloca numa posição bastante rara na SEEDF: a de professores doutores cujo exercício siga sendo realizado integralmente em sala de aula, após a titulação. Assim, a avaliação expressa nesse enunciado convida a importantes reflexões, uma vez que alguns pontos das análises apontaram para uma representação da ação docente como *sacrifício*, algo que precisa ser considerado em um estudo que focaliza identidades docentes em ambientes formativos.

A análise da conjuntura permitiu um entendimento do processo de construção do Projeto Mulheres Inspiradoras e de seu potencial transformador – ligado aos poderes causais de estruturas e práticas, mas também dos indivíduos que interagem na atividade material concreta (a professora passou por períodos de autorreflexão e por processos de formação continuada fundamentais para a agência intencional). A formação ofertada no âmbito do Programa, em coerência com a conjuntura de construção do projeto, foi orientada para a autoria, na perspectiva de uma ação formativa dos professores participantes como intelectuais transformadores e protagonistas da própria prática. Em outras palavras, professores pesquisadores cuja prática teórica contribua para a formação nas escolas de cidadãos críticos e sujeitos de suas próprias histórias.

Para Chiappini (apud SIGNORINI, 2000), “a ‘utopia’ de transformar todos os professores em ‘professores-pesquisadores’ seria o caminho para transformá-los em intelectuais críticos e criativos, o que os tiraria do silêncio e da inibição em que se encontram” (SIGNORINI, 2000, p. 215). Para Signorini (2000), entretanto, essa utopia, apesar de mobilizadora, não tem nos afastado do risco de querer projetar sempre no professor a figura de um interlocutor que seja nossa cópia, mesmo que virtual ou possível. E, como complementa a autora, essa projeção acaba dificultando o trabalho aqui e agora, com a figura do interlocutor real, unanimemente não reconhecido como nossa cópia, o que, nesse sentido, faz com que essa

figura do “professor pesquisador” seja uma espécie de versão acadêmica do “professor ideal” (SIGNORINI, 2000, p. 215 – grifos meus).

Em um necessário exercício de relativização, a partir do exposto, a questão que se interpõe é a necessidade de se refletir sobre os constrangimentos evidenciados no interior dos eventos que contribuíram (ou não) para construções representacionais da ação docente como *sacrifício* e para deslocamentos responsáveis por tensões materializadas discursivamente, por exemplo, no enunciado carregado de uma avaliação negativa (e que traz no conjunto uma crítica ao Programa no que diz respeito ao tempo destinado à formação e à execução das ações nas escolas). O Projeto Mulheres Inspiradoras foi executado ao longo de um ano letivo, mas sua gestação é bem mais longa, como ficou demonstrado. Sua autora passou por processos importantes de emancipação individual até sua realização.

As propostas construídas no contexto de ampliação tiveram menos de seis meses para serem elaboradas e executadas. A autora da frase que dá título a esse tópico tinha consciência de que a formação não havia se direcionado para a construção de algo parecido com o que a autora fez, pois a formadora esclareceu isso em muitas oportunidades, inclusive em razão da diferença de tempo de que as cursistas dispunham para a execução. Então, é possível que seu interlocutor real nessa fala seja, não a professora formadora, mas a voz institucional. Essa enunciação seria uma espécie de escudo contra futuras cobranças, ou, em outras palavras, a forma que a professora encontrou de reagir aos constrangimentos vindos das estruturas.

Já a representação da ação docente como *sacrifício*, também identificada no interior dos eventos, pode estar relacionada à forma que as professoras encontraram de mostrar a reverência que sentiram por fazer parte. Isso parece estar mais diretamente ligado a uma situação de interlocução entre professoras e autora de um projeto de valor inestimável para elas por vir do “chão” da sala de aula. Essa representação seria a forma de essas cursistas dizerem que, como a formadora, também superaram muitas dificuldades para chegar ao fim desse processo. É preciso pensar sobre se o que ficou para essas cursistas, em termos de diálogo, foi mais o discurso da formadora de que cada um deveria fazer o que fosse possível, dentro de suas realidades, ou o discurso do quanto ela precisou fazer (e superar) para a construção de seu próprio projeto.

Nesse sentido, em termos de ação formativa, é preciso refletir sobre os discursos da possibilidades e dos limites que se apresentam a esses novos sujeitos, com novas histórias de vida e profissão, engajados nessa tarefa de ressignificar uma proposta tão potencialmente transformadora e agentiva, dentro de novos tempos-espacos, dispondo de recursos outros, com

hábitos práticos e rotinas de ação diversas daquelas trazidas na construção do projeto original, a fim de compreender os entraves para a realização do “trabalho aqui e agora”.

Encerro com depoimentos de cursistas, retirados dos relatos que integram o corpus de pesquisa, e que dizem muito sobre os movimentos de reconfiguração identificacional observados a partir da formação, que alcançam também estudantes e comunidades:

[...] às quintas-feiras, no horário de coordenação, às duas horas, a gente tá realizando rodas de leitura, um debate sobre os livros. E assim é uma atividade extraclasse. A gente não só realiza as atividades dentro de sala de aula, mas a gente também tá realizando as atividades fora pra quem realmente se interessar e assim a gente entrega os livros, eles têm uma semana, duas semanas pra poder ler, fazer suas análises e depois a gente reúne todo mundo pra poder fazer um debate. E acreditem, tem sido assim extremamente enriquecedor pro trabalho da gente. Estamos encontrando discussões que talvez a sala de aula não permita. A gente tá tendo uma média de... a gente só tem 21 livros, então a gente tem 21 alunos dentro da roda de leitura. Às vezes um empresta pro outro e a gente chega a ter 25, 30 alunos, mas tá sendo um momento muito especial [...]. Prof.^o G. Há 11 anos na SEEDF.

[...] A cada apresentação é uma descoberta deles e pra gente também é um crescimento assim enorme. Muitas vezes a gente tem aquela mania de dizer: o aluno não faz nada, ele não quer nada... e nesses trabalhos eu tive... até tem ali as impressões deles, de, assim, aluno que nunca quis, por exemplo, apresentar trabalho e esse eles estavam ali dispostos a fazer. E depois você ter também essa coragem também de elogiar porque às vezes você tem só a tendência de massacrar, né, então foi um momento também de você elogiar o aluno, por exemplo, o Alan: Alan, você nunca apresentou trabalho meu, eu tô assim, feliz da vida! E ele também mudar depois a postura dele [...] Prof.^a J. Mais de 20 anos de SEEDF.

[...] E assim, sinceramente, hoje eu até falei pro G. porque eu fiquei emocionada hoje de manhã com algumas turmas (pausa longa, voz embargada) que são difíceis ((pausa longa)) turma F e turma G, né, então vocês têm noção de como que é... e gente, eu fiquei hoje tão emocionada porque os alunos eles fizeram uma carta pra Anne⁷⁴, uma melhor que a outra. E na hora que eu tava lendo eu falei, gente, eu não tava dando nada por eles, porque eles estavam incomodando, é uma turma barulhenta, os alunos conversam, eles não querem saber de nada, não têm interesse por nada, e aí quando eu estava lendo hoje as redações, as cartas que eles fizeram pra Anne, eu fiquei assim.. ((pausa longa)) então esse projeto ele faz isso com a gente, né? ((pausa longa, voz embargada)) Então ele nos surpreende muitas vezes porque é muito difícil trabalhar com o aluno que não quer saber, vocês sabem disso, eu não preciso ficar aqui falando sobre isso, mas assim, eu fiquei muito admirada de ver o trabalho deles [...] Prof.^a A. 5 anos de SEEDF.

[...] Eu sempre gostei de escrever, mas deixamos essa coisa adormecida. Não é obrigatoriedade, mas tem de fazer. Eu adorava escrever e não faço mais. Então, voltei a fazer isso. A questão de valorização da própria história, de resgatar a valorização da nossa história de vida, e, conseqüentemente, nossa valorização. Que não o fazemos. Eu falei com o aluno; quando apresentamos o projeto na escola, ele perguntou: “não virá nenhum projeto de valorização do homem?”. Eu falei: a partir do momento que você valoriza sua mãe, avó, tia, está valorizando a sua história e você também. Você se vê importante”. Então, nos sentimos mais importantes. E a questão também de daqui pra frente, vivenciarmos mais as próprias experiências, porque ficamos só nisso de trabalhar... E às nossas experiências não damos muito valor porque não voltamos a olhar para elas. Não relatamos... Prof.^a D. Se aposenta da SEEDF em 2018.

⁷⁴ Anne Frank. Os dois professores dessa escola propuseram a escrita de uma carta para Anne Frank, após a leitura dos livros.

6 REFLETINDO SOBRE AS ANÁLISES (PARA “NÃO” CONCLUIR)

Partirei
Termina o nosso mundo
Recomeça um novo
Infinitamente provisório
Incontestavelmente ilusório
 [...]

Não sei
Sinto medo das minhas mãos
Medo de onde me levarão meus pés
Porque ainda acredito
 [...]

Sobral (2016, p. 22/107).

A epígrafe traduz um pouco do sentimento que me orienta para a escrita do capítulo destinado a contemplar a dimensão reflexiva da prática teórica exercida ao longo desses dois anos de pesquisa. “Termina o nosso mundo; recomeça um novo, infinitamente provisório, incontestavelmente ilusório”. “Sinto medo de onde me levarão meus pés”. Pensando um pouco sobre o “início” e o “fim” desse percurso, sem perder de vista a perspectiva de processo, e, nesse sentido, de itinerância, creio que trilhá-lo da maneira como trilhei foi a escolha mais acertada, levando em consideração as razões de minha chegada, tão ligadas ao pensar lúcido, ao sentir afetuoso e ao querer ponderado de que nos fala Steiner (2011), e que eu explicito ao longo deste trabalho.

O ponto de partida na identificação do problema no mundo social, característico das pesquisas em ADC foi substituído pela motivação de me voltar para um fenômeno do mundo social mais relacionado aos movimentos de resistência no campo educacional, a partir do entendimento de Thompson (2011) de que se uma forma simbólica for contrária à sustentação de uma assimetria, será um modo de resistência, pois é previsível que formas simbólicas não se limitem a sustentar relações de poder e é previsível também que em relações de dominação e lutas pelo poder haja resistência. Com base nisso, defini os objetivos e questões de pesquisa do estudo, a partir da argumentação apresentada por Bhaskar (1998, 2012) sobre o potencial emancipatório do ser humano, vindo da capacidade de agência intencional e da prática reflexiva; e de suas proposições sobre os poderes causais dos indivíduos para reproduzir ou transformar as estruturas sociais.

As análises mostraram que a formação ofertada promoveu movimentos de reconfiguração identificacional importantes para o fortalecimento da (auto)imagem dos professores, o que é fundamental no atual contexto macrossocial de desvalorização e

enfraquecimento da identidade desses profissionais. A formação para o trabalho com projetos nas escolas feita em regime de parceria se mostrou fundamental para o enfrentamento dos constrangimentos vindos das estruturas e oferece subsídios importantes para se pensar as práticas de formação continuada no DF dentro de uma pedagogia de projetos, como a que foi focalizada no contexto do estudo. Além disso, o estudo mostrou que ações formativas que valorizem os saberes experienciais de professores podem potencializar a agência humana e contribuir mais efetivamente para as transformações tão necessárias na educação, numa perspectiva da emancipação individual para a coletiva, como se deu no processo de construção e execução do Projeto Mulheres Inspiradoras, e na formação ofertada para sua ampliação. O Projeto, como visto, rompe sob muitos aspectos com o conceito tradicional de cultura dominante ao despertar nos sujeitos o desejo de olhar mais a fundo as culturas dos “excluídos”, iluminando e dando visibilidade às histórias culturais dos sujeitos participantes da comunidade escolar, questionando a lógica da colonização do discurso educacional tradicional (DIAS, 2017, no prelo).

Os constrangimentos (bem como recursos) vindos das estruturas, e identificados na análise da conjuntura, relacionados à parceria público/privada que firma o acordo de criação do Programa de Ampliação, devem ser considerados nesse contexto para a avaliação da viabilidade e dos riscos de parcerias dessa natureza na educação pública, a fim de assegurar o caráter de “esfera pública” das instituições, que devem estar comprometidas com o desenvolvimento de práticas críticas que contribuam para a cidadania e a democracia social dos educandos.

A parceria estabelecida entre a UnB e a SEEDF, nesse contexto de ampliação, aponta para o movimento de “des-pensar para poder pensar” sugerido por Santos (2010) que transforme a universidade em “pluri-versidade decolonial” (GROSFUGUEL, 2016), cujos processos de produção de conhecimento estejam em articulação com os projetos e ações construídos e realizados “no chão” da escola. Como argumenta Nóvoa (1997), a formação não se constrói pela acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por meio de um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, sendo, por isso, tão importante dar um estatuto ao saber da experiência. Retomando Freire (2001), quando refletimos sobre os limites e as possibilidades da educação, não podemos nos esquecer que, embora a educação não possa tudo, ela pode muita coisa e precisa de pessoas que a discutam seriamente.

Portanto, do ponto de vista racional, considero as projeções para este estudo alcançadas, as expectativas atendidas, embora ainda persista, no momento em que escrevo, aquela sensação de ter falhado nesse ou naquele aspecto, de ter me detido menos em pontos fundamentais, o que

é bastante provável, em face da potencialidade do fenômeno social por mim investigado, mas pode ser também justificado, em razão das escolhas (e renúncias) que marcam a caminhada. Entretanto, a constatação, ao final desse processo, das possibilidades de novas investigações, a partir de recortes e perspectivas outras, faz-me compreender a proposição de que a pesquisa crítica social é iniciada e terminada no fluxo entre prática teórica e as outras práticas que ela pesquisa (DIAS, 2015).

Como expus na introdução, eu *escolhi* ser professora bem mais tarde e de modo mais consciente e crítico. Mais que um lugar de fala, isso diz respeito a uma parte de quem eu sou. E, nesse sentido, para além dos objetivos acadêmicos – e no sentido mais “egoísta” permitido a alguém apaixonado pela profissão que se vê presenteado por uma licença para estudar sobre a realidade de sua profissão – a realização deste estudo foi para mim um presente da vida. Permitti-me, por isso, ir além dos “campos” contemplados diretamente pelo estudo, movida por um pensar, um sentir e um querer ligados a esse sentimento de gratidão e pertencimento. E nesse movimento, pude testemunhar duas visitas de Cristiane Sobral às escolas participantes e registrar no diário de campo minhas impressões sobre essa experiência transformadora, que, se profissionalmente, fortaleceu crenças e certezas sobre os processos de ensinar e aprender na escola, e sobre a importância de assegurar as práticas de leitura e escrita no espaço escolar, em termos existenciais, representou uma possibilidade real de ampliação do meu presente, para a inclusão de novas e significativas experiências que me ajudam/ajudarão a preparar e produzir um futuro certamente melhor na vida e na profissão.

E é com base na relação entre vida e profissão que encerro, por ora, as reflexões deste estudo, voltando-me também para alguns importantes movimentos a que a pesquisa foi me convidando ao longo de sua realização. O primeiro deles foi o resgate das histórias de vida das mulheres que me antecederam, ainda em processo, que reafirma a minha força e o meu sentido no mundo; o segundo, como desdobramento do primeiro, tem me permitido (re)encontrar a mulher que há em mim porque “estou determinada a não deixar o tempo correr demais, prefiro parar de vez em quando para tomar um chá com as minhas ideias”. O terceiro movimento, desdobramento dos anteriores, e como eles, vindo desse encontro (e presente da vida) com a autora do Projeto Mulheres Inspiradoras, com as professoras participantes do Programa de Ampliação e, com Cristiane Sobral (ou seja, com as palavras, as gentes, e as histórias que vão chegando e seguem me encantando), tem me permitido me reconhecer também nessa identidade

de mulher negra, feminina e feminista no mundo, “adorando meus cabelos, meus pelos crespos, fartos, árvores frondosas, cheias, frutuosas, rebeldes e contra a extinção”.⁷⁵

⁷⁵ Sobral (2014).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ARCHER, Margaret S. **Being Human: the problem of Agency**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson. 16. ed. São Paulo: Hucitec: 2014.
- BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- _____. **Reflections on Metareality: transcendence, emancipation ad everyday life**. A philosophy for the present. London: Routledge, 2012.
- BARROS, Solange Maria de. **Realismo Crítico e emancipação humana – contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Coleção Linguagem e Sociedade. Vol. 11. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- BAUER, M.W; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC (*online*), 2001.
- CAMERON, D. et al. **The relations between researcher and researched: Ethics, advocacy and Empowerment**. In: *Researching Language Issues of Power and Method*. London: Routledge, 1992. p. 13 – 27.
- CASTELLS, Manuel. **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, 1999.
- CLARK, R; FAIRCLOUGH. N; IVANIC, R; MARTIN-JONES, M. **Conscientização Crítica da Linguagem**. Trad. Angela Kleiman & Marilda Cavalcanti. (s.d).
- COEN; MANION. **Triangulation**. In: *Research Methods in Education*. 2nd Edition. London: Croom Helm, 1983, p. 233-261.
- DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Penso, 432 p., 2006.

DIAS, J.F. **Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 12 (2), p. 213-246, 2011.

_____. **A linguagem do parto: discurso, corpo, identidade.** Coleção: Linguagem e Sociedade, vol. 10. Campinas, SP: Pontes, Editores, 2015.

_____. **Educação crítica e autoria criativa: estudos em Análise de Discurso sob a Ótica Decolonial.** UnB, 2017. No prelo.

FABRÍCIO, Branca Falabella. **Repetir-Repetir Até Ficar Diferente: Práticas Descoloniais em um Blog Educacional.** Cadernos de linguagem e Sociedade, vol. 18 (2), UnB, p. 9-26, 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social.** Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [1992].

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Governance, partnership and participation: cooperation and conflict.** International Association for Dialogue Analysis, Bucharest, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

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

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 165 p.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora Unesp, 2001

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa.** Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

GASKELL, G. **Para uma prestação de contas públicas: além da amostra da fidedignidade e da validade.** In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático.* Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, p. 470-490, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Perspectivas críticas dos estudos da linguagem do círculo de Bakhtin.** In: **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso.** Ferreira, Raimundo Ruberval / Rajagopalan, Kanavilli. (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

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

GRIMMET, P. e ERICKSON, G. **Reflection on teacher education**. Nova York: Teachers College Press, 1988.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado. v.31, n.1, pp. 25-49, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALLIDAY, M.A.K; MATHIESSEN, C. **An Introduction to functional grammar**. 3th. Ed. London: Arnold, 2004.

HARVEY, D. **The Condition of Post-Modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

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

JENSEN, K.B.; JANKOWSKI, N.M. (ed.). **Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona, Bosch, 324 p., 1993.

KLEIMAN, A. B. **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. trad. (Coord.) Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Educ., 2002.

MAGALHÃES, Et. al. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATEUS, Elaine Fernandes. **Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 30. n. 03. p. 355-384, 2014.

MEURER, J. L. **Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough**. In: Gêneros: teorias, métodos e debates. J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirré Motta-Roth (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.).

Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. In:____. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15- 34.

_____. **Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”**. In: Formação de professores. SERBINO (et. al) (org.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PEDRO, Emília Ribeiro. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso e Realismo Crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso*. Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico, p. 1-19, 2009.

_____. **Estudos Críticos do Discurso na Formação do/a Professor de Português como Língua Materna**. Anais do SIELP. V. 2. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

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

RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução**. In: Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática. Iran Ferreira de Melo (Org.), Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Análise de Discurso Crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada**. In Outras Perspectivas em Análise de Discurso Crítica. RESENDE, V. M; REGIS, J. S (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

RESENDE, Viviane de Melo; SILVA, Rosimeire Barboza. **Critical discourse analysis: voice, silence and memory – one case about public sphere**. Critical Discourse Studies, 2015.

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

ROGERS, R. (Org.). **An introduction to Critical Discourse Analysis in education**. New York. London: Routledge, 2011.

ROMERO, Tânia Regina de S. **Características linguísticas do processo reflexivo**. In: MAGALHÃES, Cecília Camargo (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês. **O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer.** In: KLEIMAN, A. (Org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: uma perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz.** Brasília: Ed, 2014.

_____. **Não vou mais lavar os pratos.** Brasília: 2016.

SANTOS, B. S. **Os processos da globalização.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). A Globalização e as Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideú: Ediciones Trilce, 2010.

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

STUBBS, M. **Discourse Analysis: the sociolinguistic analysis of natural language.** University of Chicago Press, 1983.

THOMAS, J. **Doing Critical Ethnography.** London: New Delhi, Sage, 1993.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Viviane; DIAS, Juliana de Freitas. **Análise de Discurso Crítica e Filosofia da Meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades.** Polifonia, v 23 (33), Cuiabá/MT: 2016, p. 51-69.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WODAK, R. **Do que trata a ADC – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos.** Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, v. 4, Especial, p. 223-243, 2004.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael (orgs.). **Methods of critical discourse analysis.** 2ª ed., London, Sage, 2009.

YEASMIN, Sabina; RAHMAN, Khan Ferdousour. **Triangulation Research Method as the Tool of Social Science Research**. BUP JOURNAL, Volume 1, 2012, p. 154-163.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2008].

VAN LEEUWEN, T. **A representação de atores sociais**. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

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 compartilhou 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) com sua identidade de professor/a?

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA VISUALIZAÇÃO GUIADA

Vamos agora nos acomodar confortavelmente em nossas cadeiras, com nossas colunas retas, nossos celulares desligados; fechar nossos olhos e respirar calma e profundamente, buscando relaxar, e nos conectar à nossa essência. Vamos ficar em silêncio por um tempo, deixando nossa energia circular, se expandir da mente para as demais partes de nosso corpo, buscando nos enraizar, dissolver bloqueios, e acalmar nosso mundo interior. Vamos por um momento esquecer as preocupações cotidianas e questões mais urgentes da vida para ouvir o silêncio dentro de nós e iniciar esse exercício dialógico de escrita, no qual reelaboramos nossa existência e experiências a partir do narrado. Iniciamos, assim, nosso mergulho nesse passado tão próximo ainda, a fim de rememorar momentos importantes para cada um de nós dentro do percurso formativo trilhado até aqui. Foram oito encontros desde a cerimônia de lançamento do programa, no dia 15 de maio, lá no auditório do Centro de Ensino Especial 02, da Asa Sul. Naquele dia, abria-se oficialmente o início dessa etapa formativa, com a apresentação do grupo de professoras e professores responsáveis pelo desenvolvimento do programa nas diferentes escolas do DF. Foi ali também que conhecemos alguns dos responsáveis pela concretização do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras. A autora do projeto nos presenteou aquele dia com uma fala emocionada, na qual trazia um pouco de sua história pessoal, tão relacionada a tudo o que ela desenvolveu com o *Mulheres Inspiradoras*. Sua fala, em diálogo com a belíssima performance de Cristiane Sobral, reforçou a necessidade de cuidarmos de nossas meninas para vivermos em plenitude nesse planeta. Depois, chegou enfim o primeiro dia de formação. Que imagens vêm desse dia pra você? Que emoções são despertadas em seu íntimo a partir delas? Nesse dia, você foi recebida na sala anterior. Como foi seu primeiro encontro com a idealizadora do projeto para o qual você se propõe agora a olhar com mais propriedade? Você lembra que foi convidada a se apresentar e escrever um formulário de expectativas em relação à formação que seria ofertada? O que veio nesse primeiro exercício de escrita? Como você vê o “eu” de ontem em relação ao que você é hoje, após a formação? Há diferenças possíveis de serem já percebidas entre esses dois “eus”? Naquele primeiro momento, também foram apresentados informes sobre o Programa de Ampliação e a formação presencial e no *moodle*, os 10 princípios norteadores do projeto, além do material do diário de bordo que G utilizou como importante ferramenta para ela entender o modo como os estudantes enxergavam o processo e se percebiam nele. A partir desses materiais, G mostrou a importância de trabalhar para o desenvolvimento do protagonismo discente e do professor como intelectual transformador, dois dos primeiros princípios norteadores do projeto. “O projeto Mulheres Inspiradoras não é receita de bolo”, ela repetiu várias vezes aquele dia, não foi? Muitas dúvidas, expectativas, muitos encontros e reencontros nesse primeiro momento, e uma grata surpresa: o diário de bordo que G propunha para ser construído por alguém da turma a cada encontro tinha saído aquele dia em forma de cordel, graças ao talento de uma das cursistas, a Neusa. E assim seria ao final de cada um dos encontros a partir daquele dia, inclusive com o cordel da Vânia, no único dia em que Neusa não esteve presente. O segundo dia de formação foi um manifesto em defesa da leitura e da escrita como prática social na escola. Além de receber o kit de livros da escola, e um pen drive com informações e materiais didáticos, você foi apresentada a um lindo texto de Pedro Bandeira, “A palavra de quem escreve para outros lerem: Uma alternativa ao desespero”, e depois convidada a construir um painel de leitura sobre os livros lidos e preferências de leitura. Depois a conversa foi sobre a realização de diagnósticos

para entender o ponto de partida do trabalho com os estudantes, seu repertório de leitura, dificuldades de escrita, representações sobre a mulher, etc. Ainda houve tempo para se reunir em grupos para fazer um estudo dos instrumentos didáticos usados no projeto, com sugestões de como trabalhar leitura em sala de aula: “leiam com seus alunos”, “criem momentos para a leitura das obras selecionadas em sala de aula”, foram algumas das dicas dadas naquele dia. O terceiro encontro foi com uma formadora externa, chamada também de “facilitadora”, que, partindo dos princípios norteadores do projeto, desenvolveu dinâmicas para a elaboração de dúvidas em relação ao trabalho a ser desenvolvido nas escolas e sobre o projeto originalmente desenvolvido por G. Nesse dia, G e V apenas acompanharam a formação, mas G chamou a atenção para a importância do processo, e para a diferença entre “pedagogia de eventos e de projetos”. O quarto dia foi para ampliar a familiaridade com as novas tecnologias e apresentar uma ferramenta para o trabalho docente: o google acadêmico. Você foi convidada a trabalhar na sala de informática da EAPE, com essa importante ferramenta pedagógica. Que diálogo esse dia de formação estabeleceu com sua prática? No quinto dia, foram retomados os princípios norteadores do projeto, com a leitura de instrumentos didáticos utilizados pela G e a realização de trabalhos em grupo para explicar o estudo das biografias dentro do projeto, a partir do trabalho com o princípio de valorização do legado de mulheres inspiradoras. Houve uma dinâmica com a foto de novas mulheres inspiradoras trazidas pelas formadoras. Quem acertou mais de dois nomes naquele dia? No sexto dia, houve a leitura de trechos dos memoriais de leitura e de um lindo texto da B sobre sua avó. Que sentidos teriam sido mobilizados naquele momento? Vimos e derramamos também algumas lágrimas nesse exercício de escuta sensível. Essa atividade introduziu a perspectiva do “sentir/pensar/fazer” que deu o tom para a atividade em grupo que veio depois das leituras dos materiais do projeto, em especial, o relato de experiência de G. Cada grupo recebeu papel e canetinhas para expressar o modo como entendeu que o projeto, do modo como foi desenvolvido, pode acionar o sentir, o pensar e o fazer do professor, como intelectual transformador e sujeito de sua própria prática. O sétimo dia, já com gostinho de despedida, foi o penúltimo encontro antes do momento de avaliação final no qual agora nos encontramos. Fomos brindados com a leitura do texto “Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, que nos reportou a nossas subjetividades e à nossa capacidade de escolhas, como sujeitos de nossas próprias histórias. Nesse dia, vocês definiram por sorteio a ordem de apresentação das escolas, próxima etapa do programa. Ali foi o momento de começar a olhar para o que seria concretamente apresentado por vocês como trabalho a ser desenvolvido nas escolas, nas datas estabelecidas pelo sorteio. Como vocês se sentiram nesse momento? Depois, vocês foram convidadas a ler materiais que descreviam novas etapas do trabalho dentro do projeto e se dividir em grupos para falar dos casos levantados por G em sua metodologia de estudo de caso. Houve divisão em grupos de trabalho, apresentação e discussão de temas, numa dinâmica de discussão chamada por G de “técnica do aquário”. O que vocês sentiram com essa metodologia de discussão? Como os temas e as discussões dialogaram com suas identidades profissionais/pessoais? E assim, nesse exercício de visualização, chegamos ao dia de hoje, no qual somos convidadas a olhar para essa caminhada de modo mais reflexivo, buscando entender a significação de todo esse processo para cada uma de nós. O que já vimos? O que já nos transformou? Que histórias viveremos para contar? Vamos respirar calmamente e abrir os olhos devagar, voltando a nos conectar novamente com o tempo presente. Bem devagar, vamos nos lançar num exercício de escrita que nos permita esse tão necessário mergulho dentro de nós mesmos. Bom mergulho a todas e todos!

APÊNDICE C

AValiação ORAL DA FORMAÇÃO – ROTEIRO

MOMENTO DE AValiação – imediatamente após o término

TEMAS NORTEADORES

1. Quanto ao projeto “Mulheres Inspiradoras” após a formação presencial
 - relação com o projeto
 - diálogo com sua identidade docente

2. Quanto à formação presencial:
 - expectativas e impressões / semelhanças/diferenças em relação a outras;
 - perspectivas em relação à sala de aula e à sua própria prática pós formação;
 - impactos na vida profissional ou pessoal possíveis de serem identificados hoje;
 - destaques positivos e negativos / sugestões para as próximas edições.

3. Quanto ao tempo destinado à formação presencial
4. Quanto às metodologias adotadas
5. Quanto aos materiais utilizados
6. Quanto à interação com o grupo nesse percurso formativo presencial

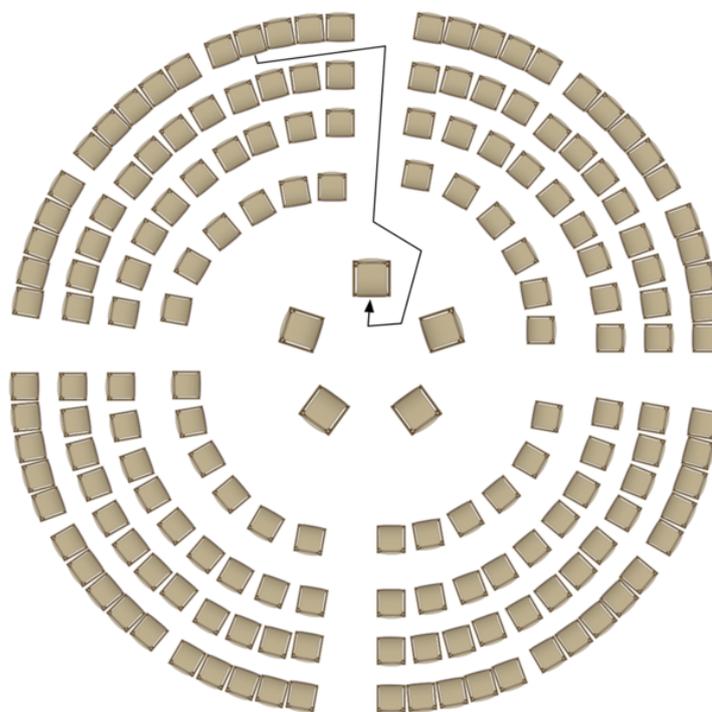
APÊNDICE D

ORIENTAÇÕES PARA A TÉCNICA DE “AQUÁRIO”

Atividade Oral de Avaliação da Formação

Organizar as cadeiras em círculos concêntricos voltadas para o centro do círculo, onde são posicionadas cinco cadeiras. Essas cadeiras centrais são chamadas de *Fishbowl* (Aquário). A sessão começa com quatro participantes nas cadeiras centrais e uma cadeira livre. O moderador apresenta um tema para ser debatido pelos quatro participantes e a discussão é iniciada.

Os demais participantes ouvem a discussão. Quando algum dos espectadores quiser entrar na discussão, ele se levanta e ocupa a cadeira livre do *Fishbowl*. Nesse momento, um dos quatro participantes deixa voluntariamente a discussão, de modo que haja sempre uma cadeira livre para novas participações na discussão a qualquer momento da sessão.



A dinâmica de entrada e saída de participantes no *Fishbowl* acontece continuamente durante a discussão, sem interrupções. Em uma sessão de 50 minutos, é comum ver dezenas de trocas nas cadeiras do centro. Cada participante pode entrar na discussão quantas vezes quiser, ou, não entrar nenhuma vez e apenas observar a discussão. Cada participação pode durar de alguns minutos, com argumentações, a alguns segundos, com a exposição de um ponto de vista independente. A cada 6 minutos, o moderador verifica com a plateia se o debate daquele tema deve continuar ou se preferem mudar de assunto. Quando a resposta é positiva, o tema ganha mais 6 minutos de debate.

ANEXO A

DADOS GERAIS SOBRE O PROJETO MULHERES INSPIRADORAS⁷⁶

O Projeto Mulheres Inspiradoras foi criado e executado por G V P, em 2014, no CEF 12 de Ceilândia, e envolveu cinco turmas do 9º ano do Ensino Fundamental – EF, dentro da Parte Diversificada do Currículo – PD. Todas as atividades relacionadas ao Projeto foram realizadas com o apoio e a supervisão pedagógica da Professora V R, principal apoiadora e articuladora. Em 2015, foi realizada uma segunda edição, contemplando mais sete turmas do 9º ano, na mesma escola.

A construção do Projeto se dá a partir das reflexões da professora autora sobre o comportamento de uma de suas alunas nas redes sociais. Sua percepção de que as meninas, como sujeitos sócio históricos, tendem a reproduzir o referencial feminino mais celebrado e exposto pelas grandes mídias, que é o da mulher valorizada pelo quanto é sexualmente desejável e pelo quanto corresponde a um determinado padrão de beleza, a levou a pensar na possibilidade de apresentar outros referenciais femininos para as turmas, de modo a mostrar que a figura feminina pode também ser valorizada por sua beleza e sensualidade, mas não apenas por isso.

A professora buscou, então, desenvolver uma prática pedagógica que estimulasse um maior envolvimento dos estudantes nas atividades escolares e que superasse o modelo educacional instrucionista, que impõe aos estudantes a realização de cópias e o empreendimento de pouco esforço no que, de fato, promove aprendizagem, desenvolvimento e construção do pensamento crítico. Para isso, ela desenvolveu um trabalho pedagógico de valorização do protagonismo juvenil, de ampliação do repertório de leitura e de estímulo ao exercício da escrita como uma prática social, visando ir além da abordagem estruturalista do ensino de LP. Para a professora, era importante apresentar aos estudantes referenciais femininos que ressignificassem seu olhar em relação à representação da mulher nas grandes mídias, mas também, e principalmente, para servir de inspiração na construção das histórias de vida de cada um deles e delas, por isso o nome Mulheres Inspiradoras.

⁷⁶ Os dados informados estão baseados no Edital de seleção das escolas e professores participantes do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do *Projeto Mulheres Inspiradoras*, publicado no DODF de 24/02/2017.

ANEXO B

FICHA TÉCNICA DO PROJETO MULHERES INSPIRADORAS (1ª EDIÇÃO)

1. Título: Projeto Mulheres Inspiradoras
2. Disciplina/Componente curricular: Projeto Interdisciplinar (PI)
3. Turmas diretamente envolvidas: Turmas A, B, C, D e E do 9º ano.
4. Período de desenvolvimento: todo o ano letivo de 2014
5. Número de aulas semanais: 03 aulas, sendo 01 dupla e 01 simples
6. Outros componentes curriculares envolvidos: LP; História e Geografia.
7. Objetivo geral: a partir de práticas pedagógicas pautadas pela Pedagogia de Projetos e que privilegiem a leitura, a produção de textos autorais e o protagonismo juvenil, proporcionar aos/as estudantes a possibilidade de discutir e refletir sobre as temáticas: equidade de gênero, representação da mulher na mídia, cyber violência e violência contra a mulher.
8. Objetivos específicos:
 - Ampliar o repertório de leitura, a partir do letramento crítico;
 - Aprimorar as habilidades e competências ligadas à escrita de textos autorais;
 - Fortalecer os conhecimentos sobre gêneros e tipos textuais;
 - Ressignificar a percepção que os estudantes têm acerca do papel da mulher na sociedade por meio de exemplos femininos reconhecidos;
 - Refletir sobre mecanismos legais de prevenção, de denúncia e de combate à violência contra a mulher, como a Lei Maria da Penha, para identificar diferentes formas de agressão;
 - Mobilizar a comunidade escolar para o combate coletivo a todas as formas de violência contra a mulher;
 - Promover a Cultura de Paz como forma de Prevenção à Violência.
9. Conteúdos trabalhados:
 - Leitura e interpretação de texto;
 - Familiarização com diferentes gêneros (biografia, diário, entrevista, roteiro de perguntas para entrevista, relatório de aula);
 - Produção de textos (carta de apresentação, resumo, roteiro de perguntas para entrevista, relatório de aula, biografia, dissertação argumentativa);
 - Segunda Guerra Mundial;
 - Europa e Ásia - Conflitos étnicos, políticos e religiosos.

10. Eixo estruturante do projeto: estudo da biografia de dez mulheres inspiradoras, igualdade de gênero e combate a todas as formas de violência contra a mulher.

11. Bases teóricas adotadas na condução do projeto: Pedagogia Histórico-Crítica, Sociointeracionismo e Construtivismo.

12. Metodologias adotadas: leitura individual e compartilhada de seis obras literárias e outros textos filiados a outros gêneros, estudo e pesquisa, trabalhos em grupo, debates, entrevistas na perspectiva de histórias de vida, produção de folders, cartazes e de diferentes textos autorais, exposições orais, comunicação síncrona e assíncrona, via Redes Sociais.

13. Produtos finais: produção de livro com a apresentação das mulheres inspiradoras do círculo do convívio dos alunos e mobilização da comunidade, via Redes Sociais, no combate à violência contra a mulher.

14. Principais articuladoras do projeto: professora GVieira Ponte de Albuquerque e supervisora pedagógica Vitória Régia de Oliveira Pires.

ANEXO C

Crônica de uma manhã de poesia

Manhã de sol, seria só mais um dia de trabalho, não fosse a expectativa do encontro marcado. Encontro que aconteceu nas primeiras horas do dia, ainda no estacionamento. Ao adentrar a escola, ela, a nossa inspiradora G P, já nos aguardava com um forte abraço. Chegamos bem cedo. Ansiedade? Coisa de gente muito compromissada? Ou as duas coisas?

Coisas e palavras – É certo que “entre palavras circulamos”, mas algumas vezes nos faltam as palavras adequadas para descrever as coisas ou alguns momentos que nos são especiais, às vezes julgamos as palavras de valor inferior ao que desejamos descrever. Das coisas pequenas, como a mesa do café da manhã, decorada com proposital simplicidade em contraste com outra mesa recheada de preciosidades da poesia. De Cora Coralina a Cristiane Sobral. Do abraço caloroso dos colegas e amigos que chegavam para mais um dia, da alegria, da fala exaustiva e ininterrupta própria de todo professor, da emoção em receber figura tão ilustre. Coisas que não acontecem todo dia.

De um outro momento, de mais palavras, dessa vez as palavras fortes, palavras firmes de encorajamento, num relato cativante e emocionado da história de vida de G P. Que mulher é essa? Quanto exemplo de mulher ela nos trouxe: coragem, determinação, respeito pela pessoa humana e um profundo orgulho das suas raízes, da sua origem. Que professora temos diante de nós? Quanto do seu fazer pedagógico nos serve de referência: paixão pelo que faz, seriedade, organização, comprometimento e acima de tudo a autenticidade e a coerência no discurso. Houve qualquer coisa de emocionante!

Da honra em conhecer o trabalho da professora G com o projeto Mulheres Inspiradoras, da percepção repentina do tamanho da responsabilidade assumida, do friozinho na barriga, da gratidão imensa, das lágrimas incontidas ao perceber os olhos dos colegas transbordarem de emoção. Faltam palavras bonitas para falar de tanta coisa igualmente bonita. E como se fosse um teste aos limites da nossa emoção, eis que uma voz poderosa e empoderada penetra os nossos ouvidos e nosso coração num forte apelo contra o racismo, contra a discriminação. Naquele dia gritava alto o pixaim elétrico de Cristiane Sobral. E assim, muita coisa aconteceu. Como a memória é falha, as imagens são estáticas e muitas vezes frias, estas palavras talvez descrevam o que foi aquela manhã de poesia.

D. C. – Professora de LP do Centro de Ensino Médio 1 do Riacho Fundo.

ANEXO D

Prosa, poesia e pipoca

Um livro de poesia na mesa
 Qual vidro de bala de coco
 Ou do mais saboroso doce
 Ou talvez uma bacia de pipoca
 Imagem pra iniciar nossa aula de poesia
 Assim como balas, doces e pipocas
 Não se lê os poemas todos de uma vez
 Vai-se lendo um a um
 Degustando... Saboreando...
 E como pipoca que se come devagar
 Os poemas foram sendo devorados
 Verso por verso, estrofe por estrofe
 Alguns minutos de total silêncio
 Necessária concentração nos sabores
 Daí a pouco uma inquietação desmedida
 “Esse é a minha cara!” Cochichos, risinhos
 “Professora, quanto custa um livro desses? Eu quero comprar!”
 Ou “Esses poemas dão vontade de beijar!”
 Excitação geral “Leia esse, professora!”
 Houve quem se apropriou dos poemas
 “O 77 já é meu!” ou “Ninguém lê o 27 que é meu!”
 E quem se agarrou ao livro “Posso levar?”
 Foi-se um livro! Que importa se não voltar!
 Pouca gente não gostou: “Isso nem rima. Que idiota!
 E houve quem criticou, antes mesmo de abrir o livro
 “Esse título é apologia ao feminismo!”
 Mas alguém dali retrucou: “Leia o poema primeiro
 E vai ver que se enganou!”
 “Esse “Carma” é hipocrisia!
 Não é porque o pai é bandido, que o filho também seria!”
 Outro reprime o debate: Essa aula é de poesia!”
 “Eu vou ler a páG20”, “Aí tem coragem”
 Imagino uma crítica ao assunto: “Não! O poema é muito grande!”
 Um cheiro invade a sala e acelera a leitura
 “Oba! A pipoca chegou! “Hora de devolver os livros”
 Pergunto afinal se gostaram
 “Essa foi a melhor aula!”
 Mas e quanto aos poemas?
 “Gostei, porque ela fala a nossa língua!”
 “Muito massa”
 “Ela tem uma visão muito aberta das coisas”
 “Ela fala do jeito que todo mundo fala!”
 Olhares agradecidos!
 “Posso tirar uma foto desse poema?”
 Curiosa pergunto: Por quê?
 “Vou ler pra minha mãe!”

“Não vou mais lavar os pratos, aprendi a ler”

Poema escrito pela professora D. C. – Centro de Ensino Médio 01, do Riacho Fundo, sobre a experiência de seus alunos com a leitura do livro de poemas “Não vou mais lavar os pratos”, de Cristiane Sobral.

Aquela poesia

Poesia de empoderamento
Poesia de sentimento
Poesia que vai nas entranhas da alma
Poesia que enriquece meu ser e meu saber
Aula que dá gosto
Que além de ir pra cabeça vai pra boca
Que dá prazer, prazer de mastigar cada palavra
Não sei se senti gosto de conhecimento ou de pipoca!
Ah, se o conhecimento fosse pipoca!
Seria uma pipoca agridoce
Com o melhor gosto.
Enriqueceria todo o Ser
Enriqueceria de Saber
Porque conhecimento, poesia também é.

Poema escrito pela aluna S F, do 1º ano do Ensino Médio no CEM 01 do Riacho Fundo, em resposta aos textos de Cristiane Sobral.

ANEXO E

Às vezes a gente não sabe realmente o que fazer: pensando a formação leitoras/es a partir do Projeto Mulheres Inspiradoras

A C S D

B P de L

Em um país em que uma em cada cinco pessoas não compreende o que lê, é imediata a constatação de que as políticas e as práticas de formação de leitores de literatura no contexto escolar não estão atingindo o objetivo a que se destinam. Lidar com alunas(os) reais que não sabem ler, que não gostam de ler e que veem a literatura como algo desconexo de suas vidas é um enorme desafio, que muitas vezes transforma a prática pedagógica em impossibilidade de concretização de objetivos de estudantes e docentes, não se cumprindo a finalidade do processo educativo como uma forma de acesso ao mundo. Esta comunicação tem o intuito de discutir essa problemática, a partir da vivência do Projeto Mulheres Inspiradoras, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, por estudantes do ensino médio no âmbito da disciplina de língua portuguesa, em que se privilegiou a leitura de obras escritas por mulheres. Para isso, será pensado o papel tanto da escola como da universidade, espaços de potente conexão e intervenção na busca e efetivação da formação de leitoras/es literários.

Resumo de comunicação oral apresentada em evento científico pelas professoras do Centro Educacional 07 de Taguatinga, a partir de suas experiências em sala de aula.