



**Universidade de Brasília- UnB**

**Instituto de Letras- IL**

**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP**

**Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL**

**PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS E IDENTIDADE DOCENTE: UM  
ESTUDO SOBRE PEDAGOGIA TRANSGRESSIVA DE PROJETO NA  
PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

**Gina Vieira Ponte de Albuquerque**

**Brasília- DF**

**2020**

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

**PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS E IDENTIDADE DOCENTE: UM  
ESTUDO SOBRE PEDAGOGIA TRANSGRESSIVA DE PROJETO NA  
PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

**Gina Vieira Ponte de Albuquerque**

Dissertação apresentada no 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.<sup>a</sup> Dra. Juliana de Freitas Dias**

**Brasília- DF**  
**2020**

Ap

Albuquerque, Gina Vieira Ponte de  
Programa Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um  
estudo sobre Pedagogia Transgressiva de Projeto na  
Perspectiva da Análise de Discurso Crítica / Gina Vieira  
Ponte de Albuquerque; orientador Juliana de Freitas Dias .  
- Brasília, 2020.  
175 p.

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

1. Análise de Discurso Crítica. 2. Programa Mulheres  
Inspiradoras. 3. Identidade docente. 4. Pedagogia Crítica.  
5. Pedagogia Transgressiva de Projetos. I. , Juliana de  
Freitas Dias, orient. II. Título.

**PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS E IDENTIDADE DOCENTE: UM  
ESTUDO SOBRE PEDAGOGIA TRANSGRESSIVA DE PROJETO NA  
PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE

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 06 de março de 2020.

---

Professora Dra. Juliana de Freitas Dias  
Universidade de Brasília (UnB)- Presidente

---

Professora Dra. Viviane Cristina Vieira  
Universidade de Brasília (UnB)- Membro efetivo interno

---

Professora Dra. Ana Flávia Magalhães Pinto  
Universidade de Brasília (UnB)- Membro efetivo externo

---

Professora Dra. Maria Luíza Coroa  
Universidade de Brasília (UnB)- Membro suplente interno

Dedico este texto à minha mãe, Djanira Castro Vieira da Ponte, e à minha sogra, Aurinedes Cardoso de Albuquerque, (ambas *in memoriam*), duas mulheres extraordinárias que me ensinaram o sentido da palavra “inspira

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

Hooks(2013)

## AGRADECIMENTOS

Nesta jornada de dois anos houve tantos momentos desafiadores! Não tenho dúvidas de que eu só consegui levar esta pesquisa a termo, porque eu não estava sozinha. Há muitas pessoas queridas a quem desejo fazer um agradecimento muito especial.

Sou grata ao meu bom Deus, que nunca, por nenhum segundo, deixou-me sozinha. Foi a Ele a quem eu recorri nos momentos de maior angústia e dificuldades, e de quem eu sempre obtive resposta.

Ao Edson, meu companheiro de vida, um parceiro a quem eu amo e admiro a cada dia mais, minha gratidão pelo apoio incondicional, pela escuta amorosa, disponível, e sempre tão sensível e atenta. Mais uma vez, meu amor, você foi maravilhoso.

Ao meu filho querido, Luís Guilherme, que desde que nasceu iluminou os meus dias de esperança, fez-me uma pessoa melhor, e teve uma enorme paciência para compreender as minhas ausências e os momentos de recolhimento necessários ao processo da escrita.

À minha mãe, dona Djanira, e ao meu pai, seu Moisés, ambos falecidos, por terem sido o meu maior exemplo e inspiração para acreditar no poder da educação.

Às minhas tias, Maria José e Lindaura, por terem corajosamente desbravado o caminho que me permitiu chegar até aqui.

À minha sogra dona Aurinedes, a quem eu desejei muito que estivesse presente à minha defesa, mas que partiu há exatos 10 meses, deixando um vazio imensurável em nossas vidas. Dona Auri, muito obrigada por ter sido uma sogra extraordinária. Obrigada pelos aprendizados, pelo amor genuíno, e pelo seu apoio, tão precioso, ao longo dos nossos 15 anos de convivência e, desde a minha entrada no mestrado. Ao meu sogro, seu Celso, tão querido, um exemplo de integridade e retidão, pelo apoio, incentivo, aprendizados.

Aos meus demais familiares, irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, primos, primas, sobrinhos e sobrinhas pelo incentivo, pelo apoio e pelo entendimento das minhas tantas ausências ao longo desses dois anos.

À minha grande e eterna amiga Eliane, que nos momentos mais tortuosos desta travessia se fez presente, com afeto, com crença, com amor incondicional, incentivando-me, apoiando-me e ajudando-me a não perder de vista quem eu sou. Muito obrigada, minha amiga, você foi extraordinária.

À Mayssara e à Vanessa, duas amigas, que recebi como um presente precioso nesses dois últimos anos. Obrigada por todo o apoio, pelo amor que vocês derramaram sobre a minha vida, pela escuta interessada, pelo incentivo, pelo companheirismo e pelo compartilhamento

de saberes. À Júlia Argenta, grande pesquisadora que partilhou tantos materiais de estudo comigo e auxiliou-me, várias vezes, com o seu valioso trabalho como tradutora.

À querida doutora Jaqueline e ao querido doutor Hassan, pelo cuidado amoroso nesses dois anos de jornada.

Aos amigos do grupo de pesquisa coordenado pela professora Juliana: Caroline, Gissele, Kelma, Núbia, Sila e Cris pelo amor, pelo apoio, e pelo compartilhamento de saberes. Ao querido Atauan, grande pesquisador, que por tantas vezes ouviu-me e dividiu comigo materiais de pesquisa, conhecimentos, experiências e alegrias. Ao Emmanuel e à Amanda, dois pesquisadores dedicados, pela paciência, pela escuta e pela partilha de saberes nesta caminhada. À Valéria Vieira, pelo apoio e incentivo no processo de seleção para o mestrado.

À querida professora Maria Luiza Coroa, com quem eu tive o prazer de cursar uma disciplina que foi um divisor de águas em minha formação profissional. Obrigada professora, Maria Luíza pelo exemplo irrepreensível de educadora, por ter participado da minha banca de qualificação, por ter aceitado compor a minha banca de defesa, e por ser uma mulher inspiradora, de quem levarei o exemplo para o resto da minha vida.

À professora Viviane Cristina Vieira, por acompanhar e apoiar desde o começo o processo de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras, por aceitar compor a minha banca de defesa, e por ser esta pesquisadora extraordinária com quem eu aprendo tanto.

À professora Ana Flávia Magalhães Pinto, por aceitar tão generosamente compor a minha banca de defesa, como membro externo, dando-me a honra de tê-la como parte da minha caminhada acadêmica. Obrigada por ser inspiração e luz para o nosso povo.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, à Subsecretaria de Educação Básica, à Subsecretaria de Gestão de Pessoas e à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação pela permissão para que, nesses dois últimos anos, eu estivesse dedicada exclusivamente à minha pesquisa, pelo apoio imprescindível ao programa de ampliação da área de abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras e, mais recentemente ao Programa Mulheres Inspiradoras: política educacional de valorização de mulheres a partir de práticas de leitura e escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal.

À querida Patrícia Braga, uma amiga que sempre esteve com o colo disponível quando eu precisei partilhar as minhas dificuldades. À Flávia Piretti, que mesmo à distância, em Grande, MS, teve uma atuação decisiva em um dos momentos mais desafiadores que enfrentei no mestrado. Querida, cada oração chegou a mim, cheia do seu amor. Ao professor João, por dizer-me as palavras acertadas quando eu vacilei nesta caminhada. Às queridas Eliane Araújo



e Jackeline Coelho, por cada uma ao seu modo, ajudarem-me de maneira tão especial nessa travessia.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, aos funcionários e funcionárias que atuam na secretaria e a todos e todas os que tornam a nossa caminhada acadêmica possível.

Aos meninos e meninas, os primeiros estudantes, que junto comigo, materializaram o Projeto Mulheres Inspiradoras, fator importante para que eu chegasse ao mestrado.

A todas as mulheres que, desde o início do Projeto Mulheres Inspiradoras, contribuíram de forma tão significativa para que ele se concretizasse.

A todos os professores e professoras, que desde 2017, compõem essa grande comunidade de aprendizagem que é o Programa Mulheres Inspiradoras. Meu agradecimento especial aos que aceitaram colaborar comigo nesta pesquisa.

E, por fim, mas não menos importante, registro o meu agradecimento à minha orientadora, professora Juliana Dias, com quem, desde 2015, todos os dias, tive aprendizados que têm contribuído sobremaneira para o meu autoconhecimento, para o meu crescimento espiritual e acadêmico. Professora Juliana, obrigada por sua dedicação, por sua parceria, pelo processo de orientação cuidadoso, paciente, amoroso e qualificado que me foi dispensado nesses dois anos. A sua atuação foi decisiva para que eu pudesse chegar ao momento da defesa.

Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador.

(Hooks, 2013)

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa desenvolvida junto a docentes participantes do Programa Mulheres Inspiradoras: política educacional de valorização de mulheres a partir de práticas de leitura e escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa teve por objetivo investigar, sob o enfoque da Análise de Discurso Crítica, como os processos de mudança de identidade docente operam no contexto da política pública educacional. O estudo faz parte do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa GECRIA- Estudos de Educação Crítica e Autoria Criativa, coordenado pela professora doutora Juliana Dias de Freitas. O principal arcabouço teórico e analítico a partir do qual o estudo foi realizado é o da Análise de Discurso Crítica, com base em Fairclough (1992; 2003) Chouliaraki e Fairclough (1999). Foram construídos diálogos transdisciplinares com outros campos teóricos, a saber, a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2018, GIROUX, 1997 e HOOKS, 2013), a Consciência Linguística Crítica (CLARK, FAIRCLOUGH, IVANIC, MARTIN-JONES, 1996), o Protagonismo da linguagem e os textos como agentes (MAGALHÃES, 2017), Identidade docente (NÓVOA, 2007; ARROYO, 2019) e a Pedagogia Transgressiva de Projetos (HERNANDEZ, 1998; PRADO, 2007; DIAS, COROA e LIMA, 2019). Todo o estudo foi realizado em diálogo com os Estudos Decoloniais (GROSFOGUEL, 2010; BALESTRIN, 2013; MIGLEIVICHI-RIBEIRO, 2014; TORRES, 2007; SANTOS, 2007). A metodologia adotada na realização da pesquisa foi a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico-crítico, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativa. (DENZIN e LINCOLN; 2006; MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017). Os dados gerados e as suas respectivas análises evidenciaram que professores e professoras representam a si mesmos e às suas práticas associadas ao Programa Mulheres Inspiradoras utilizando recursos linguístico-discursivos relacionados às seguintes categorias: metáforas, avaliações, modalização, representação de eventos e de atores sociais. Tais representações anunciam mudanças identitárias relacionadas à resignificação que esses docentes trazem às suas práticas pedagógicas. Os dados também revelaram que os textos de autoria de mulheres negras e periféricas, exerceram agência protagonismo, tanto na mudança identitária dos docentes, como na promoção do engajamento e dos processos de identificação dos estudantes.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica, Programa Mulheres Inspiradoras, Identidade docente, Pedagogia Crítica, Pedagogia Transgressiva de Projetos.

## ABSTRACT

This M.A. thesis is the result of a research carried out with professors participating in the Inspiring Women Program: educational policy for valuing women from reading and writing practices in the public school system in the Federal District. The research aimed to investigate, under the focus of Critical Discourse Analysis, how the teaching identity change processes operate in the context of educational public policy. The study is part of the work carried out by the GECRIA Research Group - Critical Education Studies and Creative Authorship, coordinated by Professor Juliana Dias de Freitas. The main theoretical and analytical framework from which the study was conducted is Critical Discourse Analysis, based on Fairclough (1992; 2003) and Chouliaraki and Fairclough (1999). Transdisciplinary dialogues were built with other theoretical fields, namely, Critical Pedagogy (FREIRE, 2018, GIROUX, 1997 and HOOKS, 2013), Critical Linguistic Awareness (CLARK, FAIRCLOUGH, IVANIC, MARTIN-JONES, 1996), the Protagonism of language and texts as agents (MAGALHÃES, 2017), Teacher identity (NÓVOA, 2007; ARROYO, 2019) and the Transgressive Project Pedagogy (HERNANDEZ, 1998; PRADO, 2007; DIAS, COROA and LIMA, 2019). The data generated and their respective analyzes showed that male and female teachers represent themselves and their practices associated with the Inspiring Women Program using linguistic-discursive resources related to the following categories: metaphors, evaluations, modalization and representation of events and social actors. Such representations announce identity changes related to the reframing that these teachers bring to pedagogical practices. The data also revealed that the texts written by black and per women, exercised agency and protagonism, both in teaching identity change, as in the rise of engagement, and in the processes of student identification.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Teaching identity, Critical Pedagogy, Decoloniality, Transgressive Project Pedagogy.

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 01- Premiações obtidas pelo PMI de 2014 a 2019</i>	36
<i>Quadro 2 - Arcabouço Teórico da ADC</i>	82
<i>Quadro 3- Perfil dos/das participantes da pesquisa</i>	86
<i>Quadro 4- Representação de agentes sociais</i>	94
<i>Quadro 5- Recursos utilizados para fazer avaliações</i>	96
<i>Quadro 06- Utilização do operador, “mas” pela professora Ana Terra- Excertos 08</i>	113
<i>Quadro 07- Dados linguísticos discursivos da representação do PMI-Professora Ana Terra</i>	114
<i>Quadro 08- Representação dos atores sociais no contexto do PMI- Ana Terra</i>	116
<i>Quadro 09- Metáforas que representam a agência e o protagonismo dos textos</i>	138
<i>Quadro 10- Movimentos discursivos -professora Zilda- excerto 24</i>	142
<i>Quadro 11- Representações da professora Zilda</i>	145

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC- Análise de Discurso Crítica  
CAF- Banco de Desenvolvimento da América Latina  
CED- Centro Educacional  
CEF – Centro de Ensino Fundamental  
CEP- Comitê de Ética na Pesquisa  
CIL- Centro Interescolar de Línguas  
CLC- Consciência Linguística Crítica  
CONEP- Conselho Nacional de Ética na Pesquisa  
DCDHD- Diretoria de Educação no Campo Direitos Humanos e Diversidade  
DF- Distrito Federal  
EAPE– Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação  
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio  
LEM- Língua Estrangeira Moderna  
OEI- Organização de Estados Iberoamericanos  
PAS- Programa de Avaliação Seriada  
PD- Parte Diversificada do Currículo  
PMI- Projeto Mulheres Inspiradoras  
PRMI- Programa Mulheres Inspiradoras  
RC- Realismo Crítico  
SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
SUBEB- Subsecretaria de Educação Básica  
UnB- Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1. NOSSOS PRIMEIROS DIÁLOGOS: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
1.1.A jornada de vida e profissão .....	17
1.2.As questões, os objetivos, a metodologia e o arcabouço teórico desta pesquisa.....	18
1.3.A organização e o conteúdo dos capítulos.....	20
<b>2. A CONJUNTURA DA PESQUISA E O PROBLEMA SOCIAL EM FOCO .....</b>	<b>22</b>
2.1.A vida em Ceilândia e a luta pelo acesso à educação.....	23
2.2.As alegrias e as dores da vida escolar.....	26
2.3.O início da jornada no magistério- aprendizados e ressignificação .....	30
2.4.PMI: um projeto de letramento crítico nascido no chão da escola pública de periferia.....	33
2.5.PMI: de projeto pedagógico à política pública educacional.....	36
2.6.O PMI e as possibilidades de mudanças na identidade docente.....	40
<b>3. ESTUDOS CRÍTICOS DA LINGUAGEM: DIÁLOGOS TEÓRICOS .....</b>	<b>43</b>
3.1.Da linguística formal à linguística crítica.....	43
3.2.Teoria Social do Discurso- A linguagem no centro dos Estudos Sociais.....	45
3.3.Ideologia, hegemonia e poder.....	52
3.4.Identidade na perspectiva da ADC e das Ciências Sociais Críticas .....	55
<b>4. ANÁLISE DE DISCURSO E PEDAGOGIA TRANSGRESSIVA DE PROJETOS: DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES.....</b>	<b>60</b>
4.1.Pedagogia Crítica: Resgatando alguns conceitos .....	61
4.2.Agência dos sujeitos e dos textos- Diálogos com a Análise de Discurso Crítica e com a Consciência Linguística Crítica.....	67
4.3.Resistência transgressiva e Decolonialidade- Professores e professoras como agentes políticos	69
4.4.Pedagogia Transgressiva de Projetos: uma alternativa crítica para a educação no contexto escolar	73
<b>5. DA DEFINIÇÃO DA METODOLOGIA À REALIZAÇÃO DA PESQUISA: DIÁLOGOS ENTRE A ADC, A PESQUISA QUALITATIVA E A ETNOGRAFIA CRÍTICA.....</b>	<b>79</b>
5.1.Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico- crítico e discursivo.....	79
5.2.A Análise de Discurso Crítica como método .....	81
5.3.O trabalho de campo e a definição da metodologia de pesquisa .....	83
5.3.1 A definição dos sujeitos/ participantes da pesquisa.....	85
5.3.2 A geração de dados.....	88
5.3.3.Observação participante .....	88
5.3.4. Notas de Campo .....	89
5.3.5. Registros escritos autorais- Memoriais e Diários de Bordo .....	89
5.3.6 Entrevistas Semiestruturadas .....	91
5.4.Categorias de Análise .....	92
5.4.1 Representação de eventos sociais .....	93
5.4.2Representação de atores sociais.....	93
5.4.3 Sistema de Transitividade.....	94
5.4.4. Metáfora .....	95

5.4.5 Avaliação .....	96
5.4.6 Modalidade .....	96
5.4.7 Escolhas lexicais.....	97
<b>6. REFLEXÕES SOBRE OS DADOS GERADOS: DIÁLOGOS A PARTIR DAS ANÁLISES .....</b>	<b>98</b>
6.1.Representações dos docentes sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao PMI.....	99
6.1.2. “Porque é uma batalha, a guerra ainda é longa” .....	100
6.1.3 “O projeto me despertou novamente o desejo de estar em sala de aula” .....	111
6.1.4 “Eu falo que é muita correria (...) nós estamos desenvolvendo projetos, ainda trabalhando o conteúdo” .....	120
6.2.O Protagonismo dos textos no PMI.....	128
6.2.1 “Eu gostei de todas, mas a leitura de Quarto de Despejo foi o que mais, assim, mexeu comigo, que eu fiquei mais envolvida...” .....	131
6.2.2 “Foi a literatura que fez as vezes por mim, não fui eu, foi a literatura” .....	136
6.3.Pedagogia Crítica de Projetos X Pedagogia de Eventos.....	147
<b>7. DIÁLOGOS EM ABERTO: CONCLUSÕES E NOVOS CAMINHOS RELACIONADOS À PESQUISA.....</b>	<b>159</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
<b>9. APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido .....</b>	<b>170</b>
<b>10. APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....</b>	<b>172</b>
<b>11. ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília</b>	<b>173</b>



## 1. NOSSOS PRIMEIROS DIÁLOGOS: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Cheguei à teoria porque estava machucada- a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender- apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura' hooks<sup>1</sup> (2013)

Este estudo filia-se ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília-UnB e tem foco na Análise de discurso Crítica, doravante ADC. Situa-se no Grupo de Pesquisa GECRIA-Educação Crítica, Autoria Criativa, sob a coordenação da professora doutora Juliana de Freitas Dias. Nesta introdução, trarei um panorama da dissertação, informando desde a relação deste estudo com a minha trajetória de vida e profissional, passando pelos objetivos e questões motivadoras desta pesquisa, até chegar à organização e conteúdo de cada capítulo.

### 1.1.A jornada de vida e profissão

Uma vez que eu tenha optado por desenvolver este estudo a partir das teorias críticas, e decoloniais, considero relevante marcar o meu lugar de fala destacando que a produção desta dissertação não começou em 2017, ano em que fui admitida no Mestrado. Ela também não teve início quando eu me sentei em frente ao computador e redigi a primeira linha do meu projeto de pesquisa. A tessitura desta dissertação começou em 1960, quando minha mãe, dona Djanira, falecida aos 66 anos, uma trabalhadora doméstica, filha de lavradores, decidiu que viria para Brasília, para a, então, mais recente capital federal, a fim de que os seus filhos e filhas pudessem nascer onde houvesse escola. Essa decisão de dona Djanira, que mais tarde obteve a adesão do seu Moisés, um vendedor ambulante, que viria a se tornar meu pai, foi fundamental para que eu pudesse construir uma trajetória profissional como professora e como pesquisadora.

---

<sup>1</sup> Utilizo em todo o texto o nome da pesquisadora Bell Hooks em minúsculo, porque está é uma escolha da autora. Na verdade, o seu verdadeiro nome é Glória Jean Walkins e, segundo ela mesma informa, o nome bell hooks é uma homenagem à sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. A opção pela letra minúscula se dá por uma escolha política de subverter e desafiar as convenções acadêmicas e linguísticas e colocar o foco do que está escrito no conteúdo e não na pessoa que escreve (hooks, 1997)

Este texto, portanto, é resultado de dois anos de estudos intensivos, mas mais do que isso, é fruto de uma extensa caminhada como professora da educação básica em escolas públicas do DF. O Projeto Mulheres Inspiradoras, doravante PMI<sup>2</sup>, sobre o qual eu debruço-me no decorrer de toda esta pesquisa é, também, resultado dessa profunda imersão em escolas públicas do DF, primeiro, no percurso de 12 anos como estudante, e nos últimos 29 anos como professora. Trata-se de um projeto de leitura e escrita autoral, de letramento crítico, que coaduna com a proposta de uma educação antirracista, de valorização do legado de mulheres, de proposição de novas masculinidades, de prevenção à violência contra as mulheres, de resgate da memória das comunidades nas quais foi desenvolvido, mas ele é, antes de tudo, um projeto nascido do desejo de ressignificar o espaço escolar. O PMI foi elaborado quando, depois de um processo de adoecimento, busquei nas teorias, assim como hooks (2013) uma espécie de cura para as dores que eu enfrentava no exercício do magistério. Ele foi realizado em 2014 e 2015, junto a estudantes do 9º ano do ensino fundamental e, desde 2017, foi ampliado para mais escolas públicas do DF e de outras unidades da federação. No capítulo 2, de Conjuntura, trago informações mais detalhadas sobre o projeto e o seu processo de expansão para outras unidades de ensino.

## **1.2.As questões, os objetivos, a metodologia e o arcabouço teórico desta pesquisa**

Desde 2017, quando o PMI se tornou programa de governo, uma equipe de pesquisadores do GECRIA, sob a coordenação das professoras Juliana de Freitas Dias e Viviane Cristina Vieira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília- UnB, passou a desenvolver estudos relacionados a ele, como parte do processo de avaliação do programa, demandado pelo Banco de Desenvolvimento da América Latina - CAF, organismo internacional envolvido na iniciativa. As pesquisas desenvolvidas, e em produção, pelo GECRIA são as seguintes: em 2017, Valéria Gomes Borges Vieira desenvolveu pesquisa sobre a formação de docentes na experiência piloto de ampliação do projeto, e como resultado final de sua pesquisa publicou a dissertação: “Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica”. Também sobre o PMI ainda estão em andamento

---

<sup>2</sup> Entendo que o Programa Mulheres Inspiradoras é uma ampliação do Projeto Mulheres inspiradoras, por este motivo, opto por utilizar a mesma sigla (PMI) em referência a ambos. Nesta dissertação, quando refiro-me ao projeto, reporto-me ao período em que a iniciativa foi desenvolvida (2014 e 2015) no CEF 12 de Ceilândia. Quando menciono o programa, refiro-me a todas as atividades de ampliação que aconteceram desde 2017

três pesquisas de doutorado e duas de mestrado. Amanda Oliveira Rechetnicou desenvolve pesquisa de doutorado, tendo como objetivo principal do estudo analisar as possibilidades de letramentos críticos com perspectiva de gênero social no âmbito do PMI. Também em nível de doutorado, Atauan Soares de Queiroz, com base em análises discursivas críticas textualmente orientadas, definiu como objetivo do seu estudo compreender os modos como o público discente representa as experiências formativas no PMI e como se identifica com elas, focalizando as marcas de agenciamentos individuais e coletivos. Emmanuel Henrique Souza Rodrigues, também doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, investiga em sua pesquisa o potencial do PMI para a abordagem das dissidências de gênero. Em nível de mestrado, está em curso também a pesquisa de Vanessa Tavares de Matos, que tem por objetivo principal investigar se, e como a escrita biográfica contribui para a transformação de identidades no contexto situado de formação docente do PMI.

A primeira preocupação do trabalho realizado pelo grupo de pesquisa, portanto, foi realizar estudos que pudessem abordar diferentes aspectos do PMI e pudessem, também, retroalimentar a iniciativa, que àquela altura, já caminhava para deixar de ser um projeto piloto e tornar-se política pública. Desde 2014, eu tenho estado mergulhada e imbuída no trabalho com o PMI. Esse processo e os momentos de diálogo com a minha orientadora foram mostrando-me que, em minha pesquisa, o mais proveitoso seria trabalhar com docentes que tivessem participado da iniciativa de ampliação em 2017 e também com aqueles que tivessem se integrado ao programa em 2018. Depois desse longo processo de envolvimento com o projeto, tanto como professora regente em sala de aula, quanto como coordenadora do Programa de Ampliação, e agora como pesquisadora, defini como objetivo geral desta pesquisa investigar, sob o enfoque da ADC, como os processos de mudança de identidade docente operam no contexto do PMI. A partir deste objetivo geral, defini como objetivos específicos;

Analisar e interpretar os modos como os processos identificacionais são (re)construídos pelos/as professores/as ao longo de sua experiência de formação continuada no PMI;

Investigar as representações discursivas de professores e professoras em suas práticas pedagógicas vinculadas ao PMI;

Analisar os significados acionais por meio dos gêneros discursivos explorados na formação do PMI a fim de compreender os processos de construção de agência e de autoria criativa docente como foco nos eixos do conhecimento, do poder e da ética.

Pesquisar a articulação de gêneros, discursos e estilos no sentido de compreender quais são os constrangimentos e as possibilidades de mudança no que se refere a práticas socioeducacionais alinhadas com os ideais da Pedagogia Crítica.

Propor modos de colaboração para o PMI no sentido de compreender lacunas e possibilidades e propor mudanças na formação continuada docente.

Os objetivos de pesquisa ajudaram-me na elaboração das questões que também foram importantes para o norteamento desse estudo. As questões de pesquisa elaboradas foram: Que processos identificacionais são (re) construídos pelos/pelas professores/as ao longo de sua experiência de formação continuada no Programa Mulheres Inspiradoras? Quais são as representações discursivas apresentadas por professores e professoras em suas práticas pedagógicas vinculadas o Programa Mulheres Inspiradoras? em vista os significados acionais e considerando os Gêneros Discursivos explorados na formação do Programa Mulheres Inspiradoras, que processos de construção de agência e de autoria criativa docente, com foco nos eixos do conhecimento, do poder e da ética são possíveis de identificar e analisar? Partindo da articulação de gêneros, discursos e estilos, que constrangimentos e possibilidades de mudança são possíveis de serem identificados nas identidades de professores e professoras, no que se refere a práticas socioeducativas alinhadas com os ideais da Pedagogia Crítica? Que possibilidades de mudança podem ser sugeridas à formação docente do Programa Mulheres Inspiradoras a fim de sustentar posturas engajadas e críticas com foco em um olhar da educação como prática da liberdade?

Este estudo foi realizado tendo como arcabouço teórico a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992, 2003; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999), a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2007, 2014, 2018; GIROUX, 1997; HOOKS, 2013, 2017, 2018, 2019). A metodologia empreendida foi a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico- crítico, conforme Denzin e Lincoln (2006), Magalhães, Martins e Resende (2018).

### **1.3.A organização e o conteúdo dos capítulos**

Como já informado, essa dissertação está organizada em sete capítulos. No capítulo 1, que eu também nomeio de introdução, eu apresento o caminho até a formulação dos objetivos e das questões de pesquisa, apresento brevemente o PMI e trago um panorama de todo o texto. No capítulo 2, trago a Conjuntura onde se situa o PMI. Também apresento a minha biografia, para refletir sobre a minha trajetória profissional, interseccionada com a vida pessoal

e o processo de criação do projeto. Ainda no capítulo 2, eu trago a história do PMI, desde a sua criação em 2014, até a sua consolidação como política pública em 2018.

No capítulo 3, organizado em seis seções, eu apresento o arcabouço teórico da ADC, fazendo um breve histórico desde a Linguística Formal até a Linguística Crítica. Discuto a Teoria Social do Discurso, destacando a centralidade da linguagem nos estudos sociais e apresento alguns tópicos indispensáveis à compreensão dos pressupostos teóricos da ADC: Ideologia, Hegemonia, Poder, Identidade e Categorias de Análise. Dentro da seção de categorias de análise, eu criei subseções nas quais eu trago as categorias que se mostraram proveitosas na realização desse estudo, que são a Representação de Eventos Sociais, Representação de Atores Sociais, Sistema de Transitividade, Metáfora, Avaliação, Modalidade e Escolhas lexicais.

No capítulo 4, eu abordo a Pedagogia Crítica, como o campo de estudos a partir do qual eu construo a transdisciplinaridade com a ADC. Resgato alguns conceitos importantes relacionados às teorias críticas, pós-críticas e aos Estudos Culturais no contexto da educação, a partir de Freire (2007, 2014, 2018), Giroux (1997, 2013) e hooks (2013, 2017, 2018, 2019). Também discuto Consciência Linguística Crítica, a partir de Clark, Fairclough, Ivanic e Jones (2012) e abordo decolonialidade, resistência transgressiva e os professores e professoras como agentes políticos. Trago também uma discussão sobre Pedagogia Transgressiva de Projetos a partir de Hernandez (1998) e Prado (2008). No capítulo 5, apresento o percurso metodológico desta pesquisa, abordando a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico-crítico-discursivo e discutindo a ADC como teoria e método. Trago também informações sobre a definição dos atores sociais participantes da pesquisa, bem como das propostas selecionadas para a geração de dados, necessários ao desenvolvimento deste estudo.

No capítulo 6, apresento a discussão sobre os dados. Para a construção deste capítulo, selecionei, preliminarmente, 68 excertos representantes das incidências nos dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas. Dentre esses 68 excertos, selecionei 32 que são apresentados, analisados e discutidos. Para proceder à apresentação destas análises, organizei o capítulo em três seções, construídas a partir das seguintes macrocategorias: (i) Representações Docentes sobre as Práticas Pedagógicas relacionadas ao PMI; (ii) O Protagonismo dos textos no PMI e (iii) Pedagogia Crítica de Projetos X Pedagogia de Eventos. Dentro da primeira macrocategoria, organizei quatro subseções, na segunda três subseções e na terceira uma subseção. As subseções de todas as macrocategorias recebem títulos a partir dos excertos analisados, portanto, todos são falas dos participantes da pesquisa. Na apresentação dos excertos a serem analisados, optei por trazer trechos mais longos, que

pudessem ajudar a compreender o contexto das orações analisadas. Na apresentação de cada capítulo, trago uma epígrafe representativa dos temas que atravessam a discussão proposta. Ao longo de toda a escrita desta dissertação, elegi como interlocutores professores e professoras da educação básica, que é o público com o qual eu tenho tido a oportunidade de conversar, desde 2014, quando o PMI foi realizado e, para quem eu considero que a leitura desta dissertação possa ser mais proveitosa. Os títulos dos capítulos trarão, algumas vezes, a palavra “diálogos”, porque este foi o meu maior objetivo ao realizar este estudo, dar continuidade, a partir deste texto, dos diálogos que venho construindo com professores e professoras da educação básica, com quem sempre aprendo e me inspiro muito.

## 2. A CONJUNTURA DA PESQUISA E O PROBLEMA SOCIAL EM FOCO

Toda vez que eu escrevo, mesmo que eu não esteja falando diretamente, frontalmente, sobre questões relativas ao racismo, de alguma maneira, meu texto é um texto racialmente marcado pelo lugar de fala. É uma mulher negra falando, antes de tudo. É uma filha negra falando. É uma amante negra falando. O tempo inteiro o ‘negra’ está colado a tudo, ao meu gesto, ao modo como me visto, ao modo como penso, ao ser intelectual

Souza (2017)

Chouliaraki & Fairclough (1999) compreendem a conjuntura de um problema de pesquisa como o todo que compõe a atuação de pessoas, os materiais, as práticas, os eventos, tudo o que seja realizado em torno de projetos sociais específicos, sobre os quais o pesquisador ou pesquisadora debruçam-se. Considero importante trazer como parte da conjuntura do PMI, a minha biografia porque Nóvoa (2007) adverte-nos de que, em se tratando da identidade docente, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Contar a nossa história é um ato político e acredito que, contar a minha história, no contexto de uma pesquisa sobre um projeto que tem como eixo estruturante o estudo de biografias de mulheres pode ser proveitoso para professores e professoras, a quem defini como interlocutores neste diálogo que aqui estabeleço, em relação a também refletirem sobre as suas próprias trajetórias.

## 2.1.A vida em Ceilândia e a luta pelo acesso à educação

Para contar a minha história, preciso me reportar antes de tudo à minha mãe, a minha grande inspiração, uma mulher negra, neta de um homem que fora escravizado e liberto aos 19 anos, que era casado com uma mulher indígena. Dona Djanira nasceu apenas 49 anos após a abolição da escravatura, e atuou parte de sua vida como lavradora, e outra parte como trabalhadora doméstica. Eu cresci ouvindo dela que o seu sonho era aprender a ler e a escrever. Contava-me que ainda pequena, menina, e depois, já adulta, andava com um pedaço de jornal, o que pra ela era apenas um papel cheio de letras, pedindo a um e a outro que a ensinassem a ler. Ela só foi alfabetizada mais tarde, pela irmã mais velha, dona Maria José, hoje com 86 anos. Posteriormente frequentou o Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL e obteve escolarização correspondente à quarta série primária. Perseguiu o sonho de ter acesso à educação até o seu último sopro. Quando faleceu, em 2003, aos 66 anos de idades, estava cursando a Educação de Jovens e Adultos, porque queria chegar à 5ª série para fazer um curso de corte e costura.

Talvez, justamente, por ter lutado tanto para acessar o conhecimento é que minha mãe o valorizasse sobremaneira. Quando saiu da roça, em uma região próxima ao município de Manhuaçu, cidade que fica na zona da mata mineira, em busca de uma vida melhor, ela precisou demonstrar uma coragem absurda. Não tinha sequer o dinheiro para pagar as passagens, quem a socorreu, mais uma vez, foi sua irmã mais velha, a quem carinhosamente chamamos de tia Zezé. Foi ela, a tia Zezé, a primeira a romper com a barreira territorial do estado de Minas e vir para o Planalto Central. Aquele movimento desbravador e pioneiro mudaria os nossos destinos. Elas viviam em um movimento permanente de diáspora. Não tinham terras para plantar e arrendavam terrenos alheios onde cultivavam de feijão e milho e capinavam os cafezais. Depois de viver na roça, em Manhuaçu, minha mãe também esteve em Barra Mansa e em Abre Campo. Mas, foi em Brasília que a tia Zezé vislumbrou a possibilidade de realmente fazer de suas vidas algo mais digno, rompendo com as condições extremas de pobreza em que viviam.

Enquanto dona Djanira migrava de Minas Gerais para Brasília, seu Moisés, o homem mais íntegro que já conheci, migrava de Sobral, no Ceará, para o mesmo destino que ela. Ele, branco, crescido no semiárido nordestino, contava com um gosto amargo na boca, que nunca conseguiu aprender a ler e a escrever. Sabia, com muito custo, assinar o nome. Também saíra da região onde nascera para tentar uma vida melhor naquela que era anunciada como a terra

onde manava leite e mel, o ‘Eldorado’, a terra da promessa, como repetiam meu pai e minha mãe em suas narrativas.

Esse encontro improvável entre um homem branco, cearense de 22 anos e uma mulher negra, mineira, de 31, aconteceu em 1963, às margens da Vila do IAPI, região onde trabalhadores, operários, pedreiros, lavadeiras, trabalhadoras domésticas foram ficando enquanto erguiam com a força do seu trabalho a capital sonhada por Juscelino. Ele e ela, meu pai e minha mãe, amavam a escola e tudo o que ela representava. Falavam de educação como algo grandioso, mágico, que nos concederia super- poderes, que nos faria romper com quaisquer barreiras que se colocassem em nosso caminho. Meu pai aprendeu a reverenciar a minha mãe porque ela era “letrada”. O fato de ela saber ler e escrever, saber realizar operações matemáticas, o fez acreditar que ela sabia muito. E de fato, dona Djanira sabia muito.

Usou uma pedagogia arrebatadora, que me convenceu a dizer não para a cultura local que fazia com que meninas negras, quando atingissem certa idade, fossem prestar trabalho doméstico e de babá em casas alheias para ajudar no sustento da família. Minha mãe me falava: “minha filha, se a gente quiser melhorar de vida, a gente tem que saber esperar. Se você começar a lavar banheiro dos outros agora, não haverá tempo para você estudar e você terá que fazer isso para o resto de sua vida.” Ela teve, inclusive, que rechaçar o assédio de parentes que tinham uma situação econômica melhor que a nossa e que queriam que nós, as meninas, fôssemos prestar trabalho doméstico em suas casas. Também era parte da pedagogia adotada por minha mãe nos orientar, as meninas, a estudarmos para nunca dependermos de homem para sobreviver. Esse foi o meu primeiro contato com o pensamento feminista negro.

Os argumentos de minha mãe e de meu pai em favor da escola eram acompanhados de muita coerência por parte dos dois. Para ambos, com quatro filhas em casa, era mais fácil ceder ao apelo dos costumes locais, e nos mandar atuar como trabalhadoras domésticas. Eles foram veementes em dizer não a essas práticas. A situação financeira era precária. Meu pai obtinha o sustento do que ele conseguia rodando as ruas de Ceilândia, em cima de uma bicicleta cargueira, vendendo bola chão, uma espécie de biscoito doce, macio, que derretia na boca e fazia muito sucesso nas bodegas, quitandas e comércios de fundo de quintal que surgiam na recém-criada Ceilândia. Seu Moisés comprava esses bolachões em uma padaria de fundo de quintal, de propriedade de dona Margarida, que em nossa casa era figura ilustre, porque era a patroa do meu pai.

Minha mãe decidiu que não trabalharia até que fôssemos um pouco maiores. Ela quis esperar a chegada à capital para constituir família e ter seus filhos. Mas, tão logo viu em seu



Moisés a pessoa com quem ela queria compartilhar a vida, teve os filhos que desejava. Foram oito ao todo, sendo que dois faleceram: a primeira, e o irmão gêmeo do menino mais velho, Moisés Filho. Ela teve todos os filhos no intervalo de 1970 a 1978, o que corresponderia a ter praticamente um filho por ano, ou até dois filhos no ano. Ou melhor, duas filhas. Eu nasci em janeiro de 1972 e ela engravidou no mês seguinte. Minha irmã nasceria em novembro do mesmo ano. Apesar do que as pessoas poderiam imaginar, isso não era resultado de descuido ou displicência de dona Djanira. Ela planejou e desejou a cada um dos filhos que teve. Inclusive, ela nos contava que, quando teve a primeira filha, aos 32 anos, por ocasião do parto, sofreu com um quadro clínico de eclampsia. O médico que a atendeu foi enfático e disse pra ela: “se a senhora quiser viver para criar essa filha, não se atreva a engravidar novamente”. Dona Djanira sabia que aquele era um meio de impedir que mulheres pobres e negras tivessem filhos e fez ‘ouvido de mercador’ à advertência do médico. Contava feliz e satisfeita a alegria que foi gerar e parir de parto natural cada um de seus filhos e pedia a Deus que a poupasse de viver a dor de perder qualquer um deles.

O fato de ela decidir ficar em casa para cuidar de nós, ciente de que vivíamos em uma área onde era fácil uma criança se perder no tráfico, na criminalidade, trazia implicações práticas. Faltava dinheiro para o básico. E dona Djanira usava a criatividade. Mantinha no quintal uma horta caseira que nos supria de muitos alimentos: jiló, quiabo, taioba, cebolinha, tomate, alface, chuchu, maracujá, abacate. Havia também as ervas medicinais: mastruz, arruda, alecrim, capim santo, cidreira, poejo, sabugueiro, alfavaca, manjerição, confrei. Esse pequeno tesouro que ela mantinha no quintal era o recurso que nos garantia uma alimentação mais rica e a auxiliava no cuidado de nossa saúde. Boa parte do que existia em nosso quintal fora trazido por ela de Minas Gerais. Quando adoecíamos, havia um remédio caseiro para qualquer que fosse os nossos males. Ela remendava roupa velha para fazer lençol, usava o mesmo palito de fósforo várias vezes, tomávamos banho frio para economizar energia, reaproveitava a água que usava para lavar a roupa para limpar o chão, de forma que o básico fosse suprido para que pudéssemos estudar. Não havia desculpa que justificasse a ausência às aulas. Recordo-me de ir para a escola doente, com febre, acometida por todos os sintomas de uma rinite alérgica que me acompanha até hoje. Mas, não podíamos faltar à escola. Recordo-me, inclusive, de certa feita em que minha mãe ficou muito doente, tão doente que precisou ser hospitalizada. Não me lembro ao certo que doença era, mas tenho a recordação de meu pai voltar do hospital, depois de visitá-la, com um recado muito firme de minha mãe: “Moisés, enquanto eu estiver aqui, não quero que os meninos falem à aula, mande-os para a escola

todos os dias.” Lembro-me também do meu pai fazendo um grande esforço para trançar os nossos cabelos crespos e fartos, trabalho que antes ficava restrito à minha mãe.

## **2.2.As alegrias e as dores da vida escolar**

Essa cultura de valorização da escola na qual eu fui banhada, fez com que eu amasse a escola, não pelo que ela era concretamente, mas pelo que ela representava. A partir das narrativas de meu pai e de minha mãe, passei a associar escola à mudança e a ter uma vida digna. Seu Moisés e dona Djanira, quando nos falavam sobre escola, não falavam sobre ter dinheiro ou acumular riqueza. Eles nos falavam de dignidade, de vida decente, de uma vida livre de qualquer contravenção. E eu desejava aquilo para mim. Eu cheguei a pedir para o meu pai que me levasse para acompanhar a obra da escola que estava sendo erguida próximo à nossa casa e onde eu estaria estudando muito em breve. Lembro-me de ainda pequena, de mãos dadas com o meu pai, ficar um tempo indefinido, olhando para a betoneira que rodava, movendo o concreto que seria usado para erguer as paredes da primeira escola onde estudei. Até aquela ocasião, a escola que existia para atender às crianças da nossa comunidade era um casarão de madeira, improvisado, que ficava na QNM 25 da Ceilândia Norte. Minha irmã mais velha foi a primeira a ser escolarizada e estudava lá. Eu já amava aquele casarão, e queria muito ir para aquela escola. Mas, a ideia de ter uma escola nova, feita de tijolos, tão próxima à minha casa me fascinava ainda mais.

Ocorre que, quando eu entrei na escola, aos 7 anos de idade, eu já era uma criança profundamente marcada pelo racismo. Quando se nasce em uma família interracial, o racismo começa em casa. O racismo se apresentava nos xingamentos, perseguições, agressões com que outras crianças se reportavam à minha pele negra e ao meu cabelo crespo. Aos 7 anos de idade, eu não sabia nomear e defender-me daquelas situações que me atormentavam. Como eu não tinha repertório para lidar com tudo aquilo, fui me silenciando, porque comecei a crer que, se eu estava passando por aquelas situações, eu deveria estar fazendo alguma coisa errada, embora eu não conseguisse entender o que exatamente.

Quando entrei na escola, o problema se aprofundou. Eu imaginava que, ao romper os portões da escola, encontraria o oásis sobre o qual meu pai e minha mãe falavam quando se reportavam à escola. Grande engano. O racismo que me interpelava fora da escola, também permeava o ambiente escolar. A constatação de que a escola não era exatamente o paraíso que os meus pais me apresentaram me fez viver um grande dilema: eu me perguntava- “meu pai e minha mãe dizem que a escola é importante, mas aqui, muitas vezes, eu me sinto sob ameaça,

acuada, como lidar com isso? E foi assim que fui alimentando ainda mais a minha crença de que se eu estava sendo xingada ou agredida, alguma coisa eu deveria ter feito para merecê-lo. Se esta linha de pensamento estava correta, bastava que eu fizesse um esforço ainda maior para me silenciar. Fui acalentando o sonho de ser invisível com o objetivo de que, não sendo percebida, não sofresse as agressões que se apresentavam.

Uma questão importante é que meu pai e minha mãe tinham regras rígidas em relação a como deveríamos nos comportar na escola. E uma delas dizia respeito a jamais brigar com qualquer colega. E caso alguém fosse agredido ou xingado na escola, cada um deveria resolver a questão por lá. Nós deveríamos nos entender com os nossos colegas de sala e nunca levar nenhuma queixa para casa. E, de fato, era o que eu fazia. Eu sabia que se chegasse em casa me queixando das agressões que sofria, haveria alguma punição muito severa. Então, o que me restava era criar formas de sobreviver a tudo aquilo que se apresentava na escola. À época, eu tinha dificuldades para entender o posicionamento do meu pai e da minha mãe. Com o passar do tempo fui compreendendo que principalmente a minha mãe sabia bem o que o mundo reservaria para nós. Ela temia que não déssemos conta das lutas que teríamos que enfrentar por causa de nossa cor. Então, aquela forma de agir adotada por ela, era a maneira que ela encontrou de tentar nos fortalecer, impondo-nos a tarefa de aprender a resolvermos sozinhos os nossos conflitos. Hoje eu compreendo totalmente as escolhas de minha mãe.

Diante de tudo isso, eu gastava muito tempo empreendendo esforço para sobreviver na escola sem maiores sobressaltos. O problema é que era tanta energia gasta em me manter livre dos perigos, que não sobrava energia para aprender. Passei para a primeira série sem saber ler e escrever, tomada por um sentimento de muita vergonha. Hoje, em um exercício de reflexividade, me pergunto se, de fato, eu não sabia ler ou se não acreditava que soubesse. Como meu pai falava sobre leitura como algo sagrado, quase um bem inatingível, no meu imaginário, quem detinha o poder de ler, gozava de poderes especiais, e eu não os reconhecia em mim. Havia um dado importante: a escola pública de 40 anos atrás era muito diferente. Não havia essa profunda disparidade entre estudantes de escolas públicas e particulares. A maioria das crianças, aos 7 anos de idade, ia pra a escola pública. O acesso à pré-escola ainda era para quem poderia pagar. Mas, a grande maioria das famílias colocava seus filhos nas escolas públicas, próximas às suas casas. Dessa maneira, na turma onde eu estudava, estudavam a filha do dono da maior padaria da quadra, a filha do dono da maior gráfica da cidade, a filha da diretora, a filha da professora. Eu tinha consciência das diferenças que havia entre mim e algumas daquelas crianças. Eu levava os meus materiais em bornais, feitos com pernas de calças jeans e de brim velhas que a minha mãe costurava em uma máquina que

havia adquirido com muito custo. A roupa era puída, o sapato era furado. Aquelas meninas levavam os seus materiais em baús e malas sofisticadas, calçavam tênis de marca e carregavam lancheiras, traziam quitutes, biscoitos e iogurtes de casa, enquanto eu me fartava com o lanche da escola, que para mim era um verdadeiro banquete.

Estar entre meninas que tinham acesso a bens culturais que eu desconhecia, aumentava a minha sensação de ignorância. Eu fui percebendo que quando a professora tomava a leitura em voz alta das outras crianças, todas elas sabiam ler, liam em coro, quase como um jogral. Eu não conseguia decifrar aquelas letras. E tinha verdadeiro pânico de que a minha ignorância fosse descoberta. E para que isso não acontecesse, criei um expediente para convencer a minha professora de que eu também sabia ler. Quando ela tomava a nossa leitura, enquanto as outras crianças liam, eu decorava a lição de forma tal que conseguisse repetir para a minha professora. Isso me demandava grande esforço. Seria muito mais fácil simplesmente dizer para a professora que eu não sabia ler. Mas, eu trazia nítida em minha memória a reação de uma professora frente ao meu erro em um exercício de matemática, pouco tempo antes. Ao perceber que eu não sabia preencher corretamente o Quadro Valor de Lugar, ela reagiu de maneira áspera, gritou comigo e fez me sentir exposta diante da turma, ameaçou colocar-me em uma turma mais atrasada e disse que contaria para o meu pai e para a minha mãe que eu não estava aprendendo. A partir daquele momento, eu fui convencida de que a escola era um lugar onde não se poderia errar.

Tanto fiz que consegui convencer a minha professora de que sabia ler e escrever, embora lá no fundo, bem no meu íntimo, eu me sentisse diminuída porque eu sabia da minha ignorância. Passei para a segunda seguinte com notas medíocres. Quando cheguei à segunda série, fui matriculada na turma de uma professora que tinha fama de ser rígida. Naquela época práticas como colocar crianças de castigo no fundo da sala, bater no braço com uma régua, eram comuns e com a mudança para a outra série, eu temia que isso acontecesse. Mantive o meu intento de ser invisível. Entrava na sala muda, saía calada, não fazia perguntas. Sentava-me ao fundo da sala. Era aplicadíssima. Fazia absolutamente tudo o que me era demandado. Preenchia as cartilhas feitas de papel jornal avidamente. Lembro-me que nós as recebíamos como se fossem fascículos. A cada nova família silábica, uma nova cartilha. Cada uma vinha numerada com um personagem diferente na capa.

Recordo-me que, em certa ocasião, fiquei muito entusiasmada com o anúncio da professora de que passaríamos para a cartilha de número 11. Ela mostrou a cartilha nova a partir da qual trabalharíamos naquela semana. Eu ficava tão encantada com a ideia do novo material, de novos aprendizados, que fui para casa muito alegre mostrar para o meu pai e para

a minha mãe a nova cartilha que eu tinha recebido. Quando abri o meu bernal não encontrei a cartilha. Comecei a chorar desesperadamente, acreditando que a tivesse perdido pelo caminho. Implorei ao meu pai que me acompanhasse até a escola para que eu conseguisse recuperá-la. Quando chegamos à escola, que constrangimento! A professora não tinha entregado a cartilha, ela apenas havia nos mostrado e anunciado que seria o próximo material com o qual estudaríamos. Mas, a minha vontade de aprender era tão grande que eu acreditava que já tinha a posse da cartilha.

Na segunda série, portanto, eu seguia firme, entre o medo de ser agredida e a esperança de que em algum momento eu vivesse aquilo tudo sobre o qual o meu pai e a minha mãe me falavam a respeito da escola. Até que um dia, aquela professora que tantos diziam ser rígida, apesar de todos os meus esforços para ser invisível, chamou-me até a mesa dela. O primeiro temor que tive foi de que ela tivesse descoberto a minha ignorância. Imaginei que ela tivesse, de algum modo, descoberto que eu não sabia ler e quisesse punir-me, constranger-me ou expor-me por isso. Desloquei-me até a mesa dela com muito medo, tensa, imaginando o pior.

Para minha surpresa, quando eu me aproximei da mesa da professora Creusa, ela não queria me dar bronca, nem me xingar e muito menos me fazer sentir constrangida. Ela fez o gesto que, para mim, foi o mais inesperado de todos. Ela acolheu-me e colocou-me no colo. Mas, não foi qualquer colo, foi um colo afetuoso, um colo de crença, um colo de quem acreditava que eu pudesse aprender, e que fez todos os esforços para que isso se desse. Quando a professora se movimentou para me abraçar, a minha primeira reação foi me encolher. O contato físico que eu conhecia na escola sempre reportava a agressões. Para mim era muito estranho que aquela professora estivesse sendo tão afetuosa comigo. Passado o primeiro espanto, eu entreguei-me àquele colo e, em nome de manter aquele afeto que me foi dado, fui tornando-me uma criança cada vez mais aplicada na escola. Eu, finalmente, senti que sabia ler, comecei a compreender sobre o que meu pai e minha mãe falavam quando representavam a escola de maneira tão positiva.

Ali, aos 8 anos de idade, eu finalmente sentia-me parte da escola. Sentia-me capaz de aprender, sentia-me passível de ser amada como as outras crianças eram. O que a professora Creusa fez foi tão poderoso que ali, no colo dela, em 1979, eu tomei a decisão mais importante da minha vida. Eu disse para mim mesma: “eu não quero ser invisível, eu quero ser professora, porque não deve haver na vida nada mais grandioso e importante para fazer do que o que esta professora acabou de fazer por mim.” Mas, eu tinha urgência, e quando cheguei em casa, sentindo-me plenamente alfabetizada, dominando a leitura como eu tanto

sonhava, eu montei a minha primeira turma de alfabetização. Brincando de escolinha com meus irmãos que eram dois, cinco e seis anos mais novos que eu, consegui alfabetizá-los de maneira que todos entraram na escola sabendo ler e escrever.

O sonho de ser professora passou a se tornar quase que uma obsessão. À época, para tornar-se professora, bastava cursar o Magistério, o extinto curso Normal. Era necessário passar por uma prova de seleção rigorosa. Muitos pagavam cursos preparatórios para aumentar a chance de aprovação. No meu caso, não havia a menor possibilidade de fazer isso. Então, me reuni com mais dois colegas que também almejavam ser professores e que eram bem mais desenvolvidos do que eu, principalmente em matemática, e organizamos um grupo de estudos. Além disso, eu virava as madrugadas estudando tudo o que eu podia na esperança de que conseguiria acessar a uma das vagas. Em 1986, com muita luta, consegui ser aprovada. Fiz parte da primeira turma de período integral da extinta Escola Normal de Ceilândia. Estudávamos o dia inteiro, de 7h da manhã às 18h.

Esse período foi muito importante para a minha formação. Eu estava na adolescência, uma fase cheia de conflitos. Manter-me o dia inteiro na escola, focada nos estudos, funcionou como um fator de proteção. Na região onde eu nasci e cresci, a incidência de tráfico de entorpecentes era muito alta. Havia também uma grande recorrência de gravidez na adolescência. Ceilândia, que significa, Centro de Erradicação de Invasores, carregou durante muito tempo o estigma de ser a maior favela da América do Sul. Morar ali trazia um peso enorme. Ceilândia é o meu território, onde a minha identidade de menina, mulher e professora foi construída. Mas, é, ainda hoje, uma região esquecida pelo Estado. Então, a escola em tempo integral era uma tecnologia social muito potente, tanto porque nos garantia o acesso a uma educação de qualidade, como porque nos permitia estar longe das ruas e dos riscos que elas representavam.

### **2.3.O início da jornada no magistério- aprendizados e ressignificação**

Aos 17 anos eu estava formada professora. Aos 18 prestei o meu primeiro concurso. Aos 19 já estava em sala de aula, com uma turma heterogênea, com estudantes de 7 a 14 anos que não sabiam ler e escrever e moravam em um assentamento. Fiquei dois anos ali e alfabetizei meus alunos com o coração. Não tinha domínio dos métodos. Ninguém tem quando começa a carreira de professora. Mas, eu imaginava que os estudantes precisavam aprender ali, naquele momento, porque eu não teria outra chance de ensiná-los. Então, como nem sempre me sentia apoiada, não havia com quem compartilhar minhas angústias, ensinava

a cada aluno individualmente. Recordo-me de jogar futebol com os meninos na hora do intervalo para ficar mais próxima deles. Atuei com estudantes das séries iniciais por cerca de 10 anos, dentre os quais 3 como professora regente em biblioteca. Essa foi uma fase muito especial em que eu tinha acesso a todas as turmas da escola. Também foi um período importante para o fortalecimento da minha identidade de professora leitora. Foi em função das formações oferecidas aos profissionais atuantes em biblioteca, no período de 1996 a 1998, que eu pude ter um encontro com a literatura, e passei a inseri-la no meu trabalho com mais intensidade.

Depois de cerca de 10 anos trabalhando nas séries iniciais, eu decidi que era a hora de ter novas experiências. Cursei Letras/ Português e passei a atuar com adolescentes, nos Anos Finais. E aí ocorre o que eu considero o segundo grande marco da minha vida profissional. Quando comecei a trabalhar com adolescentes na escola onde 11 anos antes eu havia sido estudante, onde tantas vezes eu fui representar a minha mãe na reunião de pais dos meus irmãos mais novos que eu, em minha comunidade, eu tomo um susto ao perceber que ninguém parecia interessado no que eu tinha para ensinar. Eu escolhi trabalhar em minha comunidade, justamente porque eu imaginava que conhecer aquela realidade traria maior potência ao meu trabalho. Eu desejava retribuir o que a educação havia feito em minha vida atuando junto às crianças e aos adolescentes que tinham uma história similar a minha. Os estudantes, porém, pareciam virar as costas para a escola.

Eu fui surpreendida por repetidas cenas pedagógicas nas quais havia estudantes subindo nas carteiras, brigando, a sala de aula era o caos. Depois de ser apresentada a esse cenário quase uma dezena de vezes, um certo dia, eu saí da sala de aula, tomada por um grande mal-estar que até aquele momento eu não sabia sequer nomear. Dirigi-me até à sala da diretora e disse que não sabia precisar o que estava acontecendo, mas eu não estava me sentindo bem. O que estava acontecendo é que eu estava há meses sendo acometida por uma depressão que foi progressivamente instalando-se até chegar a um quadro grave. Um mês depois desse acontecido, eu comecei a ser acompanhada por uma psicoterapeuta e por uma psiquiatra. Nas sessões de terapia, aos poucos, fui descobrindo que a minha depressão tinha origem, em grande medida, no sentimento de fracasso e de impotência que me tomava. Quando eu decidi ser professora, eu tinha total discernimento de que eu queria ser agente de mudança, eu queria, de alguma maneira, colaborar para que a transformação que a educação trouxe para a minha vida pudesse reverberar na vida dos jovens da minha comunidade. Quando eu entro em sala de aula, e percebo que eles estão virando as costas para a escola, eu adoço, o meu sentimento é de desamparo e de desesperança.

Naquele momento, vi-me diante de um impasse. Mais uma vez a escola se apresentava para mim como um espaço que trazia sofrimento. Cogitei abandonar a profissão. Mas, tenho a impressão de que a voz daquela menina de 8 anos, que se sentou no colo da professora Creusa, seguia conversando comigo, porque uma voz interna me provocava com a seguinte pergunta: “Mas, foi tão importante para você se tornar professora. Você vai desistir diante da primeira dificuldade?” E, no lugar de desistir eu resolvi estudar. Resolvi investigar o porquê de os jovens virarem as costas para a escola. Essa grande crise se deu em 2003. De lá para cá eu cursei três especializações *lato sensu* pela UnB e acumulei mais de 1000 horas em cursos de extensão promovidos pelo Ministério da Educação, pelo então Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o EAPE em busca de respostas a esta questão.

Depois desse processo de fortalecimento da minha formação, finalmente eu parecia ter obtido a resposta para a pergunta que havia me mobilizado. Eu descobrira que os estudantes viram as costas para a escola, porque primeiro a escola vira as costas para eles. Passei a me dar conta de que temos um modelo educacional ultrapassado, obsoleto, que concebe o estudante apenas como uma cabeça que pensa, mas que ignora todas as outras dimensões que o constituem (FREIRE, 2007, 2014, 2018; DEMO, 2006). Observei, também, que a escola desperdiça um grande tempo pedindo aos estudantes que reproduzam, repitam, façam cópias. Mas, há poucos espaços a partir dos quais os jovens podem se expressar, há poucos projetos nos quais os estudantes vejam sentido e queiram se engajar (SANTOMÉS, 2013).

Passei a refletir no quanto a escola dedica tempo ao controle, ao silenciamento, à punição e compreendi que, ao acessar a escola como professora, eu havia entrado em uma estrutura cheia de vícios, atravessada por crenças e discursos que colaboravam para a manutenção de uma lógica perversa, que fazia com que os estudantes fossem vistos com baixas expectativas (ARROYO, 2019). Concluí que as metodologias adotadas junto aos adolescentes eram incompatíveis com a fase pela qual eles estavam passando. E foi assim, que desde 2003 fui buscando maneiras de ressignificar a minha prática. Aos poucos fui buscando metodologias que pudessem tornar o tempo dos estudantes em sala de aula mais prazeroso, mais significativo e mais proveitoso quanto a lhes proporcionar experiências de aprendizado, desenvolvimento e construção do pensamento crítico no espaço escolar.

Parte desse processo de ressignificação da minha prática foi passar a ouvir mais atentamente os estudantes, foi interagir mais de perto com eles, descobrir o que os mobilizava, o que os apetecia, sobre que assuntos conversavam. E foi ouvindo de forma mais sensível os estudantes que eu descobri que eles falavam muito da recém-criada Mídia Social Digital, mais



comumente chamada de Rede Social, o Orkut. Em pouco tempo, eles também me cobravam que eu mesma tivesse uma conta nessa rede social para que pudesse conversar com eles. Compreendi que aquele poderia ser um caminho para ficar ainda mais próxima dos estudantes e criei a conta sobre a qual eles falavam. Passei a usar a Rede Social como ferramenta para comunicar-me com os estudantes. Mais tarde, migrei para uma outra Mídia Social Digital, o Facebook. Com o Facebook veio a prática de postagem de vídeos. Os adolescentes passaram a produzir pequenos documentários que retratavam o seu dia a dia e os postavam em suas páginas. E, foi ao deparar com um vídeo produzido e postado por uma estudante de 13 anos, que eu me surpreendi com o fato de que ela havia divulgado uma imagem, na qual ela se apresentava dançando. A música que era executada representava as mulheres de maneira muito desqualificadora, com palavrões e xingamentos. A estudante dançava de maneira muito erotizada. O vídeo suscitou a minha perplexidade, porque prontamente eu comecei a pensar nos riscos que a menina corria quanto a ser interpelada por um pedófilo, quanto a ter a sua imagem utilizada para alimentar um site de pornografia e de pedofilia. Eu também me perguntava se aquela menina sabia que uma vez que determinado conteúdo é postado nas Mídias Sociais Digitais, nós perdemos o controle sobre ele e, portanto, dali a alguns anos ela poderia ser surpreendida com aquele conteúdo sendo utilizado por terceiros e de maneira imprópria.

Compreendi que aquela situação demandava uma intervenção. Mas eu também compreendia que caso eu abordasse a menina diretamente, ela poderia sentir-se censurada e eu perderia o canal de comunicação com ela. Foi então, que eu compreendi que um caminho possível para dialogar com ela sobre aquele tema, mas também com tantas outras meninas que também empreendiam aquele comportamento, seria a partir de um projeto pedagógico. E assim surge o PMI

#### **2.4.PMI: um projeto de letramento crítico nascido no chão da escola pública de periferia**

O PMI foi criado e desenvolvido por mim em 2014 e 2015, em duas edições com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia. A iniciativa surgiu de uma percepção que eu tive, como já discutido em parte no tópico anterior, de que as meninas, provavelmente, como resultado de um processo de gendramento ao qual são submetidas desde que nascem (ZANELLO, 2018), tendem a reproduzir, em suas redes sociais, uma representação da mulher objetificada. De Laurettis

(2001) discute como as produções culturais, filmes, novelas, discursos, atuam como tecnologias de gênero que determinam de que maneira homens e mulheres devem performar na nossa cultura.

Tornou-se frequente entre as estudantes a prática de *sexting*, que é o comportamento de postar fotos e vídeos nas Mídias Sociais Digitais em que elas se apresentam performando de maneira erotizada. A estratégia metodológica do projeto foi apresentar outras referências a partir das quais elas pudessem questionar os lugares pré-estabelecidos para as mulheres na nossa cultura e, pudessem, também, inspirar-se e vislumbrar outras possibilidades identitárias para si mesmas. Para tanto, as seguintes ações foram propostas: a leitura de seis obras escritas por mulheres (“*O Diário de Anne Frank*”; “*Eu sou Malala*”; “*Quarto de Despejo- Diário de uma Favelada*” de Carolina Maria de Jesus; “*Não vou mais lavar os pratos*”; “*Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*” e “*Espelhos, Miradouros e Dialéticas da Percepção*”, os três últimos de autoria de Cristiane Sobral), o estudo da biografia de dez grandes mulheres (Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala, Maria da Penha, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns), a entrevista às mulheres da comunidade de Ceilândia.

O projeto teve por objetivo fazer um trabalho intensivo voltado para a leitura de obras escritas por mulheres, com a predominância de textos vinculados ao gênero biografia. Na definição dos nomes das dez personalidades a serem pesquisadas pelos estudantes, privilegiei trabalhar com uma diversidade de mulheres: brancas como Zilda Arns; negras como Rosa Parks; jovens como Anne Frank; idosas como Cora Coralina; grandes nomes da academia como Nise da Silveira; privadas do direito à escolarização, como Carolina Maria de Jesus, na perspectiva de colocar em evidência a questão das interseccionalidades (AKOTIRENE, 2019), mas também de sinalizar para meninos e meninas, os estudantes participantes do projeto, como as mulheres, em diferentes condições sociais e econômicas, deixaram grandes legados à humanidade. Além de pesquisar as biografias de mulheres inspiradoras do mundo e do Brasil, os estudantes também conheceram histórias de vidas de mulheres da nossa comunidade em Ceilândia: Cristiane Sobral, escritora, professora, cantora e atriz. A obra de Cristiane Sobral foi trabalhada nas duas edições do PMI. Madalena Torres, professora aposentada que dedicou a sua vida à alfabetização de adultos e que atua junto a importantes movimentos sociais em Ceilândia. Patrícia Melo Pereira, uma jovem negra, que sempre frequentou escolas públicas em áreas periféricas da Ceilândia e que conquistou uma bolsa de estudos para cursar medicina fora do país. Os estudantes também tiveram a oportunidade de

conhecer a professora Creusa Pereira dos Santos Lima, que hoje está aposentada, mas que também dedicou a sua vida à alfabetização de crianças em nossa cidade.

Parte do projeto foi abordar a temática da violência contra a mulher a partir da leitura e compreensão do texto “Cordel da Maria da Penha”, de autoria de Tião Viana. Foi criada uma campanha entre os estudantes e seus familiares, visando a divulgação do tema: “Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher.” Além de abordar, como está disposto na Lei 11.340/06, mais conhecida como Lei Maria da Penha, as diferentes manifestações de violação de direitos de mulheres, como violência física, psicológica e patrimonial, também foi realizado um trabalho sobre prevenção à violência virtual contra mulheres a partir da metodologia de Estudo de Casos. Estudantes do 9º ano, portanto, veteranos na escola, participantes do projeto em 2015, produziram material audiovisual, documentários, curta-metragem, peças de teatro para orientar os estudantes do 6º, 7º e 8º ano quanto a como proceder nas Redes Sociais com responsabilidade e ética, visando não incorrer em práticas como *sexting*, ou a chamada “pornografia de revanche”, onde mulheres têm seus vídeos e fotos íntimas disseminados no ciberespaço sem que elas autorizem.

Na última etapa do projeto os estudantes foram convidados a escolher e entrevistar a mulher inspiradora de suas vidas. O objetivo era que, a partir dos dados obtidos, eles produzissem um texto autoral, escrito em primeira pessoa, contando a história dessa mulher. A maioria escolheu para entrevistar suas mães, avós e bisavós. Essa foi, certamente, a etapa mais surpreendente do projeto. Os estudantes puderam sanar lacunas que traziam em relação à história de vida dessas mulheres. E todos puderam ver, de maneira mais palpável, a partir dos dados que se apresentaram (nas cerca de 150 entrevistas realizadas), a grande relevância do trabalho das mulheres naquela comunidade periférica do DF.

A etapa de escrita do texto teve início em maio de 2014 e foi até dezembro. Em 2016, a coletânea de textos produzidos pelos estudantes foi transformada no livro “Mulheres Inspiradoras”, lançado em parceria com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal e com o auxílio de representantes da sociedade civil que se interessaram em apoiar a iniciativa. Todo o projeto foi desenvolvido com a proposta de promover um trabalho que privilegiasse a leitura e a escrita autoral. Na realização do trabalho com a escrita, privilegiou-se a utilização de diferentes gêneros textuais, como Diário de Bordo, carta de apresentação, entrevista, folder, cartaz, resumo e resenha crítica. Todo o projeto foi desenvolvido com o apoio da então supervisora pedagógica, Vitória Régia de Oliveira Pires.

Considero relevante destacar que, não bastava desenvolver um projeto que abordasse um tema como o legado de mulheres. O fortalecimento da minha formação mostrou-me que

seria necessário construir metodologias capazes de suscitar a participação dos estudantes. Pensando nisso, o projeto foi realizado privilegiando metodologias mais horizontais, que envolvessem a interlocução dos estudantes com seus pares, a pesquisa em grupo, os debates, as rodas de conversa, a apresentação de seminários, a incorporação de novas linguagens ao fazer pedagógico, como o teatro, o audiovisual. Buscando afastar-me do paradigma instrucionista (DEMO, 2006) da educação, fui buscando formas de promover aulas que fossem menos expositivas e mais participativas, nas quais os estudantes tivessem espaços qualificados de expressão.

## 2.5. PMI: de projeto pedagógico à política pública educacional

Depois de sua primeira edição, já em 2014, ano em que ele foi executado, o PMI recebeu o reconhecimento de várias premiações que colaboraram para que a iniciativa fosse visibilizada. Os prêmios concedidos foram os seguintes:

**Quadro 01- Premiações obtidas pelo PMI de 2014 a 2019**

Ano	Premiações
2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prêmio Mietta Santiago, concedido pela Câmara Federal</li> <li>✓ Selo de Boas Práticas, concedido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal</li> <li>✓ Outorga de Grau de Oficial da Ordem do Mérito da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior</li> </ul>
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prêmio Mérito Buriti, concedido pelo Governo do Distrito Federal</li> <li>✓ Prêmio Igualdade Gênero na Cultura, concedido pela Secretaria de Cultura do Distrito Federal;</li> <li>✓ Finalista na 22ª edição do Prêmio Cláudia, na categoria Trabalho Social, concedido pela Editora Abril;</li> <li>✓ WEDO- Women's Entrepreneurship Day, categoria Incentivo e Conscientização dos Jovens</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Organização de Estados Ibero-americanos;</li> <li>✓ 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, concedido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com o CnpQ e o Ministério da Educação;</li> <li>✓ 3º Prêmio Mulher Educadora, cidadã do mundo, concedido pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal;</li> <li>✓ Finalista no Prêmio Professor Nota 10, concedido pela Fundação Victor Civita</li> </ul>
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República;</li> <li>✓ 8º Prêmio Professores do Brasil</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado por mim

Em junho de 2016, por ocasião de um evento chamado “Brasília, cidade internacional”, eu apresentei o PMI. O evento, organizado pela Assessoria Internacional do Governo do DF, tinha por objetivo dar visibilidade a práticas que tiveram início em Brasília e

alcançaram notoriedade fora do país. Nessa ocasião, fiz uma breve apresentação sobre o projeto e, um representante do Banco de Desenvolvimento da América Latina- CAF, que estava presente fez uma série de perguntas sobre a iniciativa e solicitou-me que enviasse, via e-mail, mais informações sobre ele. Dias depois, recebi a notícia do interesse da CAF em colaborar na ampliação do projeto.

Com esse objetivo, em 2017, foi firmado, então, um Convênio de Cooperação Técnica não Reembolsável entre o Governo do Distrito Federal (GDF), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a CAF e a Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Cultura e Ciência (OEI). O projeto passou por uma expansão para 15 escolas da rede pública do DF, ganhou o estatuto de programa de ampliação, e passou a ser nomeado como “Programa de Ampliação das Áreas de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras”.

Coube a mim, em 2017, como autora e executora do projeto original, coordenar o programa de ampliação, bem como, junto à equipe da SEEDF, CAF e à OEI e com o apoio da professora Vitória Régia de Oliveira Pires, definir como seriam utilizados os recursos doados para a iniciativa. Considerando que o PMI tinha como grandes pilares o trabalho com a leitura de obras de autoria feminina, compreendemos que a melhor maneira de investir os recursos seria adquirindo o acervo proposto em 2014.

Para a realização de todo o trabalho foi constituída uma equipe que atuava na Subsecretaria de Educação Básica- SUBEB e outra que atuava no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação -EAPE, hoje nomeado como Subsecretaria de formação continuada dos profissionais da educação. Na SUBEB, eram realizadas as ações concernentes aos trâmites administrativos para o desenvolvimento do projeto. A iniciativa foi acompanhada sistematicamente por uma assessora do Secretário de Educação, que esteve presente desde antes da assinatura do Convênio até a sua conclusão em dezembro de 2017. A então assessora, Vânia Costa, teve um papel fundamental na concretização da proposta.

Assim, o programa levou, em 2017, o Projeto Mulheres Inspiradoras a outras escolas trabalhando para a difusão de uma perspectiva de educação para a cidadania, para a equidade de gênero e para a transformação social. Segundo o documento que norteia o Convênio de Cooperação Técnica não reembolsável, as ações do programa se iniciaram em maio de 2017, com o curso de formação docente ofertado a 48 professoras de diferentes componentes curriculares, que foram selecionadas, via edital público para desenvolver o projeto.

O edital proposto apresentava o projeto e estabelecia que as escolas seriam selecionadas por adesão, definindo que seriam privilegiadas as unidades de ensino em áreas

de maior vulnerabilidade social. Para definir quais seriam essas unidades, a SEEDF estabeleceu como critério optar pelas escolas situadas nas regiões mais críticas, segundo o Mapa de Violência da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal. Cada escola poderia inscrever até dois/duas professores/professores, sendo que um/uma deles/delas necessariamente deveria ser professor/professora de Língua Portuguesa. Também seriam privilegiados profissionais que atuassem com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que todo o acervo era voltado para esse público.

Segundo a ementa da proposta de formação, o curso teve duração de 12 encontros semanais, presenças e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA, sendo que um desses encontros, o último, foi realizado com professoras, professores e representantes dos estudantes das 15 escolas selecionadas, na presença de autoridades representantes do GDF e dos organismos participantes do Convênio de Cooperação Técnica não reembolsável. A carga horária do curso foi de 180 horas, sendo 39 presenciais, 111 no Ambiente Virtual de Aprendizagem e 30 indiretas.

A formação teve como objetivo apresentar os princípios que fundamentam o programa, as metodologias e as temáticas que envolvem o projeto e oferecer orientações e subsídios para a criação de outras iniciativas pedagógicas alinhadas à Pedagogia Crítica. Desde o início do programa, foi acordado junto aos profissionais de educação em formação que a proposta não era que eles se tornassem multiplicadores ou replicadores do projeto, mas que a partir do conhecimento dos princípios que o orientam, eles e elas pudessem elaborar projetos autorais, em consonância com os princípios do programa e que estivessem de acordo com o perfil, as especificidades e demandas da comunidade na qual cada professor e professora estavam inseridos (HERNANDEZ,1998).

Outra ação do programa que merece destaque, segundo informa o relatório final, é a distribuição de um acervo com as obras propostas pelo PMI, para o trabalho de leitura nas escolas contempladas. Como eu mencionei, quando fomos apresentados à proposta de ampliação tínhamos que decidir como os recursos empreendidos na iniciativa seriam empregados. Optamos pela compra de livros. Cada escola recebeu 21 exemplares dos livros “Não vou mais lavar os pratos” e “Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz”, de Cristiane Sobral, “Quarto de Despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, “Diário de Anne Frank”, escrito por Anne Frank e publicado por seu pai, Otto Frank, e “Malala: a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca.

Ao longo da formação, professores e professoras selecionadas para realizar o projeto em suas unidades de ensino tiveram a oportunidade de entrar em contato com o percurso

didático-metodológico proposto no projeto original, explorar os instrumentos didáticos criados para sua execução e conhecer os princípios que nortearam a sua sistematização. Esses princípios são: 1. Concepção do/a professor(a) como intelectual transformador(a) e autor da própria prática; 2. Valorização do protagonismo dos estudantes; 3. Incentivo à leitura em sala de aula; 4. Concepção da escrita como prática social; 5. Valorização do legado de mulheres inspiradoras, em diferentes narrativas históricas e âmbitos da sociedade; 6. Alinhamento à pedagogia de projetos; 7. Compreensão da aprendizagem como processo; 8. Valorização dos saberes prévios dos estudantes; 9. Utilização de metodologias ativas, que estimulem o engajamento dos estudantes; 10. Promoção de práticas que estimulem a integração à comunidade; 11. Observância das diretrizes da educação em e para os direitos humanos. Na edição do programa piloto, segundo relatório emitido pela SEEDF, o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras chegou a cerca de 3000 estudantes e formou 47 professoras e um professor.

Ainda em 2017, quando o projeto se transformou em programa de governo, foi necessário contar com o apoio de um grupo de pesquisa para proceder à avaliação dos resultados obtidos. O Convênio de Cooperação Técnica não Reembolsável previa que, ao término da parceria, a SEEDF deveria emitir dois documentos: um relatório final contendo a avaliação do programa e uma proposta de replicação. Em 2017, a UnB apoiou a iniciativa a partir da realização de avaliações qualitativas da aplicação do programa e de pesquisas em Análise de Discurso Crítica, em Literatura e em Educação, com vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Foram compartilhados, ao longo de quase dois anos, experiências e conhecimentos novos com a articulação dos saberes de professores e professoras do chão da sala de aula de escolas públicas da periferia de Brasília e com os saberes de professoras/es e pesquisadores/as de mestrado e de doutorado através do convênio firmado pelo Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras e o Grupo de pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA) da Universidade de Brasília. Assim, há dois relatórios que versam sobre o projeto piloto: O relatório analítico final, emitido pela UnB, que traz análises restritas ao ano de 2017 e o relatório final emitido pela nova equipe constituída visando à consolidação do programa como política pública. O relatório final de 2018, que incorpora informações relativas ao programa de ampliação realizado em 2017, e as ações para a consolidação do programa como política pública em 2018, no tocante à aplicação piloto informa:

(...) Todas as ações no âmbito dessa aplicação- piloto foram documentadas e reunidas em produções escritas, de posse da SEEDF e dos parceiros, tais como Relatórios Parciais e o Relatório Final, além de um relatório analítico e da Proposta de Replicação, na qual a SEEDF firma o compromisso de dar continuidade à ampliação, agora de modo a consolidar a proposta como uma política de valorização de mulheres, a partir de práticas de leitura e de escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal (Brasília, Programa Mulheres Inspiradoras: Política de Valorização de Mulheres na rede pública de ensino do Distrito Federal- Relatório Final, 2019, p. 9).

Em 2018, o Programa de Ampliação tornou-se uma Política do Governo do Distrito Federal e, oficialmente foi nomeada como “Programa Mulheres Inspiradoras: política educacional de valorização de mulheres a partir de práticas de leitura e escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal”. Atualmente segundo as Diretrizes do Programa, publicadas em 2019:

Compete à Subsecretaria de Formação Continuada da Educação (EAPE), por meio da Diretoria de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa (DIOP), e da Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais (GOET), conjuntamente com a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), por meio da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade (DCDHD), e da Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade (GDHD), a gestão técnico-pedagógica do PMI (Brasília, Diretrizes do Programa Mulheres Inspiradoras: política educacional de valorização de mulheres a partir de práticas de leitura e escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal, 2019, p.73).

Para a realização da iniciativa, no ano de 2018, foi composta uma nova equipe de formação e gestão, formada por: Ana Cláudia Souza Dias, Bruna Lucena de Paiva, Cristiane de Assis Portela, Valéria Gomes Borges Vieira e Valéria Rondon Rossi. Foram selecionadas mais 25 escolas de seis regionais diferentes de ensino e 47 professores e professoras estiveram em formação, às segundas e quintas-feiras na EAPE. O relatório emitido pela equipe de gestão e coordenação reza que: “O programa foi criado para consolidar uma política de valorização de mulheres na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal centrada na cidadania, na educação em direitos humanos, sustentabilidade e diversidade, a partir das práticas de leitura.” (BRASÍLIA, 2019, p.6).

## **2.6. O PMI e as possibilidades de mudanças na identidade docente**

Ao longo da caminhada como professora, desde os primeiros movimentos, em 2003, na busca por minha ressignificação profissional até a realização do PMI, fui percebendo que a



mudança em minhas práticas pedagógicas, que incluiu a adesão a obras literárias escritas por mulheres negras, e a utilização de metodologias pedagógicas mais horizontais, onde a voz e a participação dos estudantes se apresentasse de forma mais efetiva, foi trazendo profundas transformações à minha identidade docente. A título de exemplo, considero importante destacar a mudança em relação à percepção que eu tinha da minha condição de mulher negra antes do meu contato com a obra de Cristiane Sobral, e depois de conhecê-la.

Conheci Cristiane Sobral por acaso. Em 2014, eu percorria a minha *time line* no Facebook, quando deparei com um poema escrito por ela. O poema falava de uma mulher negra, altiva, cheia de si. Falava de uma negra retinta que empinava o seu Black e que ostentava a sua negritude orgulhosamente. O texto mexeu comigo, emocionou-me e, principalmente, apresentou-me a uma nova possibilidade identitária.

Como mulheres negras, desde que nascemos, somos ensinadas a ser subservientes. Pedagogias afetivas e tecnologias de raça atuam para nos lembrar o tempo todo que o único lugar que nos é reservado é o da subserviência, o da subalternidade, o da servilidade. Desde que nascemos os nossos afetos são colonizados para que performemos desse lugar. Passamos a vida toda quase que pedindo desculpas por existir e criando mecanismos para sobreviver em meio ao racismo estrutural que está sempre à espreita. Porém, ali, no poema de Cristiane Sobral, o eu lírico era uma mulher negra cheia de si, orgulhosa de sua negritude, preparada para enfrentar o sistema, empinando o seu Black, ciente de que, a sua existência, por si só, é uma afronta para os racistas (SOUSA, 1998).

Eu tinha, então, 42 anos, e não trazia a menor dúvida da minha negritude. Desde que nasci, desde a mais tenra idade fui racializada. Como já mencionei neste capítulo, os adjetivos usados para nomear a minha cor e a textura do meu cabelo traziam sempre elementos desqualificadores. Os livros didáticos aos quais eu fui apresentada traziam sempre representações de negros escravizados. Na semana da consciência negra, a negritude era sempre associada à dor, ao sofrimento, à escravidão. Mas, ali, naquele poema, a mulher negra tinha o seu cabelo crespo representado como a coroa de uma rainha que já nasce coroada, as madeixas carapinhas eram comparadas a árvores frondosas, lindas, cheias de volume e força. Aquelas representações em que a minha negritude era apresentada de um lugar positivado, afirmativo, eram algo novo para mim.

Sempre senti orgulho da minha negritude, mas, o contato com aqueles poemas acionou alguma coisa muito nova em mim, uma necessidade de afirmar ainda mais a minha negritude, um desejo incontornável de ostentar a minha cabeleira crespa. Naquela ocasião, eu usava o meu cabelo alisado. Até os 25 anos usei o meu cabelo natural, exatamente como ele é, bem

crespo. No entanto, ao entrar na universidade, sendo a única estudante negra de cabelo crespo, comecei a ser interpelada sobre o porquê de eu usar o cabelo ao natural. Ouvia interpelações do tipo: “Você é até bonita, mas esse seu cabelo!” Eu não tinha argumentos para lidar com aquelas abordagens. Resignava-me e acabei cedendo. Passei a alisar o meu cabelo para não ter que lidar com aquelas interpelações incômodas e assim o usei por cerca de 20 anos. Mas, no meio do caminho havia a poesia de Cristiane Sobral. Depois dela, misteriosamente, o meu cabelo alisado começou a cair. É como se aquela vontade incontrolável de afirmar a minha negritude tivesse se materializado em cada poro, em cada célula do meu corpo e ele recusava tudo o que pudesse escamotear ou dissimular a minha identidade, profundamente negra.

Percebi que depois que encontrei os poemas de Cristiane Sobral nunca mais fui a mesma. Entrei em contato com ela no mesmo dia e pedi que ela me vendesse todos os livros que tinha publicado até então. Li tudo em dois tempos. Li e reli e reli e reli. Cada palavra, cada verso, cada estrofe dialogava profundamente comigo e dava-me uma compreensão do meu lugar no mundo que nenhum dos cursos que eu já tinha feito sobre questões étnico-raciais tinha me proporcionado. E, foi assim, que eu decidi que os meninos e as meninas com quem eu trabalhava, para quem eu dava aula, precisavam ler aqueles poemas, eles precisavam beber da poesia da Cristiane Sobral. A minha quebrada que é tão negra precisava ser banhada naquelas palavras curadoras nas quais eu havia me banhado. Não houve um só estudante que ficasse indiferente à escrita de Cristiane Sobral. Recordo-me de que algumas estudantes iam até à porta da minha sala para me contar como estava sendo ler tudo aquilo e o quanto elas estavam emocionando-se com cada palavra e reconhecendo-se em cada poema. Desde o contato com os poemas de Cristiane Sobral, senti-me fortalecida a usar o meu cabelo crespo, como um ato político de quem afirma a própria identidade.

Mas, o PMI também me resignificou quanto a ter uma compreensão mais profunda do que, de fato, mobiliza os estudantes. Ao utilizar textos que traziam representações não hegemônicas de suas identidades, e mais, ao elaborar metodologias em que a participação dos estudantes acontecia de forma mais qualificada, mais consistente, observei que eles e elas passaram a se engajar muito mais no que estava sendo proposto. Contrariando a máxima que muitas vezes é repetida no espaço escolar de que os estudantes só realizam as tarefas buscando notas, eu passei a observar que eles ficaram muito mais envolvidos no trabalho pedagógico, fazendo além do que lhes era demandado. Pude investigar essas questões relacionadas ao engajamento dos estudantes no processo pedagógico a partir do PMI, de maneira mais detalhada na pesquisa que realizei na UnB, como parte da minha especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais. A pesquisa está disponível no

repositório da UnB, e tem como título: “Projeto Mulheres Inspiradoras- a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes.”

Depois de vivenciar profundas mudanças na minha própria identidade docente, entendi que fazia sentido ampliar as reflexões sobre isso, realizando um estudo que pudesse focalizar as mudanças nas identidades docentes de professores e professoras que participaram do processo de ampliação do PMI em 2017 e 2018. E é esse entendimento que me trouxe aqui, para este estudo que apresento.

### **3. ESTUDOS CRÍTICOS DA LINGUAGEM: DIÁLOGOS TEÓRICOS**

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (idem), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata apenas de denunciar distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria “realidade” que acaba por tornar impossível pensar e nominar outras realidades  
Silva(1996)

Neste capítulo apresento o principal arcabouço teórico a partir do qual desenvolvo este estudo- a ADC, conforme Fairclough (1992, 2003), Chouliaraki & Fairclough (2003). Uma vez que eu tenha definido professores e professoras como meus interlocutores neste diálogo, que estabeleço ao longo de todo este estudo, considerarei proveitoso trazer um histórico da consolidação da ADC como teoria e método de pesquisa. Também abordo a Teoria Social do Discurso e os conceitos basilares para a compreensão da ADC: Ideologia, Hegemonia, Poder e Identidade.

#### **3.1. Da linguística formal à linguística crítica**

Esta pesquisa fundamenta-se teórica e metodologicamente nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; 2003), Nesta seção, pretendo trazer informações que ajudem a situar o leitor quanto a como se constituiu esse campo de estudos linguísticos que chamamos aqui no Brasil de Análise de Discurso Crítica ou ADC.

Izabel Magalhães (2005, p. 2) destaca que foi na década de 1970, na Universidade de East Anglia, na Grã-Bretanha, que um grupo de pesquisadores desenvolveu uma abordagem de estudo conhecida como linguística crítica (LC). A autora destaca que em 1979, “Fowler, Kress, Hodge e Trew publicaram *Language and Control* um livro que teve repercussão entre linguistas e pesquisadores da linguagem que se interessavam pela relação entre o estudo do texto e os conceitos de poder e ideologia.” (MAGALHÃES, 2005, p.2). Na década de 1980, outros estudiosos empreenderam pesquisas a partir dessa abordagem. Magalhães (2005) menciona Fairclough, na Universidade de Lancaster destacando que foi ele quem utilizou pela primeira vez a expressão “*critical discourse analysis*” em seu artigo no *Journal of Pragmatics* (Fairclough, 1985). A autora afirma que a Análise de Discurso Crítica pode ser considerada uma continuação da linguística crítica, mas faz questão de estabelecer as exatas distinções entre as duas abordagens afirmando:

A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicitar a linguagem no contexto sociohistórico. Enquanto a LC desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos, a ADC desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea (Fowler 1996; Fairclough 2001) (MAGALHÃES, 2005, p.3)

Refletindo sobre o fato de que a ADC se opõe à linguística formal, a autora afirma que “a análise de discurso tem como propósito o debate teórico- metodológico do discurso: a linguagem como prática social” (MAGALHÃES, 2005, p.1). Wodak (2004), corroborando as informações de Magalhães (2005) afirma que foi no início da década de 1990 que a ADC se consolidou como uma rede internacional de estudos. Nessa ocasião, linguistas como Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Teun van Dijk, Ruth Wodak e o próprio Fairclough reuniram-se em um simpósio em Amsterdan, no mês de janeiro, para debaterem tópicos relacionados à linguística. O principal objetivo era discutir como cada um, a partir dos seus respectivos estudos, poderia ajudar a investigar de que maneira aspectos linguístico-discursivos colaborariam para o desvelamento de elementos relevantes da vida social.

Do início dessa rede de ACD<sup>3</sup>, também ocorreu o lançamento da revista *Discourse and Society* (1990), editada por Van Dijk, assim como vários livros, como, *Language and Power*, de Norman Fairclough(1989), *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989). A partir desse encontro em Amsterdã, estabeleceu-se um começo institucional, em que se

---

<sup>3</sup>A autora utiliza a sigla ACD, porque se reporta a como o termo é falado em língua inglesa, no Brasil, utiliza-se a sigla ADC.

buscava iniciar um programa de intercâmbio e múltiplos projetos conjuntos e colaborações entre os vários estudiosos e suas diferentes abordagens. Desde essa ocasião, vários periódicos foram lançados e inúmeros ‘estado da arte’ foram escritos, “fazendo com que hoje a ACD seja um paradigma estabelecido dentro da linguística”. (WODAK, 2004, p. 228). Ainda segundo a autora, “a Linguística Crítica e a Análise de Discurso Crítica já existiam anteriormente, mas não como um grupo internacional, heterogêneo e unificado de estudiosos” (WODAK, 2004, p.228).

Outro destaque que Wodak (2004) traz sobre a consolidação da ADC como campo de estudos, refere-se ao fato de que nos anos 1970 houve o surgimento de uma forma de análise do discurso e do texto que compreendia que a linguagem tem papel central na estruturação de relações de poder na sociedade. Até aquela ocasião, grande parte das pesquisas linguísticas realizadas estava mais preocupada com os aspectos formais da linguagem, relacionada à competência linguística dos falantes. Nesse sentido, Wodak (2004, p. 229) destaca que “muitas das pesquisas sociolinguísticas da época tinham como objetivo descrever e explicar a variação linguística, a mudança linguística e as estruturas de interação comunicativa, dando pouca atenção a questões de hierarquia e de poder.”

Assim, nos anos de 1990, informa Wodak (2004), o termo ACD (ADC no Brasil) passou a ser usado para se referir a uma abordagem particular de análise linguística. A essa abordagem particular, interessa “analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem (...) a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída e legitimada e, assim por diante, através do uso da linguagem ou do discurso” (WODAK, 2005, p.225).

Na próxima seção, pretendo continuar abordando aspectos relacionados à ADC, situando-a no campo da Teoria Social do Discurso, dos Estudos Críticos do Discurso e apresentando tópicos relevantes à sua compreensão como os conceitos de ideologia, hegemonia, poder e identidade

### **3.2. Teoria Social do Discurso- A linguagem no centro dos Estudos Sociais**

Para a elaboração da Teoria Social do Discurso, Fairclough (1992) faz inicialmente uma descrição das abordagens que tangenciaram a linguística na perspectiva dos estudos de natureza social. As contribuições feitas por ele cooperaram para a consolidação da ADC tal como ela é hoje e se deram pela percepção de que havia importantes lacunas deixadas por outras teorias preocupadas com as questões sociais e a linguagem.

Um dos pontos importantes apontados por ele, diz respeito ao fato de que, por muito tempo, houve um isolamento dos estudos linguísticos de outras Ciências Sociais (FAIRCLOUGH, 1999). Consoante a isso, há a constatação de ter havido uma falta de interesse pela linguagem por parte dessas ciências e, uma tendência de considerar a linguagem um campo transparente e neutro. Soma-se a isso o fato de que a Linguística, por muito tempo, foi dominada por paradigmas formalistas e cognitivistas. Para ilustrar esse fato, Fairclough (1992) menciona que, “enquanto dados linguísticos como entrevistas são amplamente usados, há uma tendência em acreditar que o conteúdo social de tais dados pode ser lido sem atenção à própria linguagem” (FAIRCLOUGH, 1992, p. 19).

Nesta perspectiva, Fairclough (1992, p.20) menciona que “Os limites entre as Ciências Sociais estão enfraquecendo e uma maior diversidade de teorias e práticas vem se desenvolvendo nas disciplinas”. Essas mudanças foram acompanhadas por uma “virada linguística” da Teoria Social, cujo resultado é um papel mais central conferido à linguagem nos fenômenos sociais (Fairclough, 1992, p.20). Assim, a Teoria Social, em décadas recentes, atribuiu à linguagem um lugar de maior destaque na vida social. É importante mencionar que, como já discutido em parte na seção anterior, a ADC é inovadora exatamente quando “propõe examinar com profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social”. (Fairclough, 1992, p.24). Este princípio relaciona-se a um conceito que é central para a ADC que é a dialética, segundo o qual o mundo não é algo pronto, definido e acabado, mas um complexo de processos em articulação e modificação ininterrupta. Uma articulação que parta da agência dos sujeitos pode transformar, reestruturar ou destituir o poder hegemônico que atua mantendo determinada estrutura (RAMALHO e RESENDE, 2011).

A agência dos sujeitos é um ponto importante na teoria proposta por Fairclough (1992, 2003) Partindo do que Archer (1995, 2000) discute, ele assevera que os agentes têm os seus próprios poderes causais que não podem ser restritos ou reduzidos aos poderes causais das estruturas e das práticas sociais. Um exemplo do contexto escolar que ilustra esta compreensão é o fato de que, em Brasília, por exemplo, a proposta de militarização nas escolas públicas enfrentou grande resistência por parte de estudantes, professores e professoras, pais e mães de algumas unidades de ensino e o GDF foi obrigado a recuar na imposição. Outro exemplo é a resistência que muitas vezes os estudantes fazem às práticas pedagógicas conservadoras e arbitrarias que são adotadas por professores, professoras e gestores em muitas escolas. Esta resistência se materializa tanto em ações organizadas, como de forma indireta, quando, a partir da indisciplina os estudantes sinalizam que não aceitam o

que está sendo proposto (CHARLOT, 2013). Nos dois casos, a agência dos sujeitos transcende os limites do que lhes é determinado e provoca mudanças nas estruturas nas quais eles estão inseridos.

Esta compreensão da agência dos sujeitos e da dialética estão relacionadas às bases ontológicas e epistemológicas sobre as quais a ADC se sustenta. Resende (2009, p.19) afirma que a ontologia “diz respeito ao modo como se entende a natureza e o mundo social, aos componentes essenciais da realidade social”. Ela argumenta que a ontologia está associada à teoria do ser, enquanto a epistemologia está ligada à teoria do conhecimento. Partindo desta perspectiva, a abordagem da ADC adota uma versão ontológica baseada na teoria social nomeada como Realismo Crítico-RC. Segundo Sayer (2000, p.2), do ponto de vista ontológico, o realismo considera o mundo social como sistemas abertos, portanto, “o mesmo poder pode produzir resultados diferentes, de acordo com a maneira pela qual as condições de fechamento são quebradas, por exemplo, a competição econômica pode levar firmas a se estruturarem e inovar ou fechar.” Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017), além do Realismo Crítico de Bhaskar, a ADC de Fairclough (1992, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) adota uma abordagem ontológica baseada, também, no Materialismo Histórico- Geográfico de Harvey.

Se, como afirmam Magalhães, Martins e Resende (2017), decisões de caráter ontológico dizem respeito ao modo como acreditamos ser constituído o mundo social, isso significa dizer que, diferente do que se propõe em determinadas ontologias, no Realismo Crítico, o mundo não é apenas um padrão de eventos. Sayer (2000, p.3) lembra que o “mundo tem profundidade ontológica: os eventos derivam da operação de mecanismos, que derivam das estruturas, dos objetos e estes localizam-se em contextos geo-históricos”. Assim, quando a ADC parte da ontologia proposta no Realismo Crítico há a compreensão de que:

Na medida em que os pesquisadores estão preocupados com discursos e qualidades significativas de práticas sociais, a compreensão destes não é uma questão de abstração seguida de síntese concreta, mas de interpretação. No entanto, os realistas adicionariam a isto que, para interpretar os significados subjetivos, temos que relacionar seu discurso aos seus referentes e contextos (SAYER, 2000, p. 4)

Segundo Resende (2000, p. 20) Bhaskar “propõe uma ontologia estratificada do mundo social. É uma ontologia que aponta para a existência de três estratos da realidade: o potencial, o realizado e o empírico”. Assim, pesquisadores em Realismo Crítico não se interessam apenas pelo que existe, mas pelo que poderia existir, a partir dos poderes causais

daquilo que estudam. Nessa perspectiva, o empírico é compreendido como o “domínio da experiência da observação” (RESENDE, 2000, p. 21). É aquilo que, nós, de fato, observamos dos efeitos das estruturas, portanto, tem uma dimensão epistemológica. O potencial e o realizado, por sua vez, são dimensões ontológicas. Sayer (2000, p. 1) afirma que uma implicação fundamental dessa ontologia é “o reconhecimento da possibilidade de que os poderes podem existir mesmo quando não exercidos e, assim, que aquilo que aconteceu ou aquilo que se sabe ter acontecido, não exaure o que poderia ter acontecido ou tudo o que aconteceu”.

Em diálogo com o que propõe o Realismo Crítico, para Fairclough (1992) os processos discursivos precisam ser analisados sempre a partir da contextualização nas práticas sociais. Nesse sentido, Resende (2000, p. 32), afirma que esses processos discursivos precisam ser “localizados em sua relação com as pessoas, relações sociais e o mundo material, lembrando que embora os aspectos discursivos das práticas sociais sejam cruciais para a sua configuração, não exaurem todos os aspectos dessas práticas”

A ADC, portanto, baseia-se na concepção da semiose como elemento inseparável de todos os processos sociais materiais (Fairclough, 2010). Isso significa dizer que a vida social é como redes interconectadas de práticas sociais de diferentes tipos: econômica, políticas, culturais, familiares. Ao falarem da vida social, Chouliaraki & Fairclough (1999), partem da afirmação de que ela é composta por práticas que podem ser definidas como maneiras, hábitos, vinculados a determinados momentos e lugares, nos quais as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agir em conjunto com o mundo. Para os autores, todas as práticas envolvem configurações dos diversos elementos da vida e, portanto, mecanismos diversos: atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores, discurso. Todos esses elementos são dialeticamente relacionados. Isso significa dizer que esses elementos são diferentes, mas não podem ser separados. Quando estes diversos elementos da vida são reunidos em uma prática específica, podemos chamá-los de ‘momentos’ daquela prática e, na terminologia de Harvey (1996) ver cada momento como *internalizando* o outro sem ser redutível a eles. Os autores reportam-se a Laclau e Moufle (1985) para descrever como acontece a união de elementos do social como momentos de uma prática, e as relações de internalização entre eles. Eles afirmam que a articulação implica a visão dos elementos do social em duas perspectivas: na mudança de relações com os outros (embora possam ser estabilizados em permanências mais ou menos relativas, são articulados em conjunto, são momentos dentro das práticas) e, como segunda, transformada para serem trazidos em novas combinações uns com os outros.



Também refletindo sobre os conceitos de articulação e internalização, Ramalho (2005, p. 289 apud LACLAU; MOUFFE, 2004, p.142) afirma que “Articulação refere-se a toda prática que estabelece uma relação entre elementos que resulta da modificação da identidade de tais elementos, o que implica que todos os elementos da prática social entram continuamente em relações mutáveis uns com os outros.” E, mostrando como se dá o processo de internalização do discurso ela afirma: “o discurso, tem, portanto, sua própria força gerativa e, por meio de articulações, internaliza traços de elementos da prática social: elementos de relações sociais, de crenças das pessoas envolvidas direta ou indiretamente na prática particular, e do mundo material em que se desenvolve a ação” (Ramalho, 2004, p.142). Ao tomar o discurso como um elemento que tem relação dialética com o social, e como modos de representar aspectos do mundo, a ADC apresenta especificidades que a distinguem de outros campos teórico-metodológicos. Sendo a ADC uma teoria e um método para a análise de práticas sociais com especial atenção para seus momentos de discurso, dentro da vinculação das preocupações teóricas e práticas, é importante destacar a sua característica quanto a trazer várias teorias em diálogo, especialmente as teorias sociais por um lado e as teorias linguísticas por outro (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

Enfatizando o caráter interdisciplinar da ADC, Chouliaraki & Fairclough (1999) informam que as construções teóricas do discurso que tentam operacionalizar a ADC podem vir de várias disciplinas. Para os autores, o conceito de ‘operacionalização’, implica trabalhar de forma transdisciplinar onde a lógica de uma disciplina (por exemplo, a sociologia) pode ser colocada para trabalhar no desenvolvimento da outra (por exemplo, a linguística). Outro aspecto a destacar como ponto central da ADC é que ela tem como objeto de análise os textos linguísticos. Apontando as questões principais que podem ser julgadas relevantes para uma abordagem crítica adequada à análise de discurso, Fairclough (1992) menciona o fato de que em ADC os textos são analisados em termos de sua própria especificidade. Para ele, “as seleções de textos que representam um domínio particular de práticas devem assegurar que a diversidade de práticas é representada” (Fairclough, 1992, p. 57).

Além de textos como resultados de processos de produção e interpretação textual, nas pesquisas em ADC, os próprios processos são analisados, o que significa que a ADC propõe uma abordagem funcionalista e não formalista da língua. Não por acaso, a teoria proposta por Fairclough sugere uma articulação entre a Linguística Sistemico Funcional e a Sociologia. Segundo ele, para os analistas do discurso, “a análise propriamente dita é considerada interpretação, e os analistas buscam ser sensíveis às suas próprias tendências interpretativas e as razões sociais” (Fairclough, 1992, p. 58). Este princípio dialoga com o fato de que, em

ADC, não existe análise objetiva de textos. Os processos empreendidos por pesquisadores, em que a partir de categorias analíticas são investigados os traços de modos de interagir, de agir, de relacionar-se, de representar e de identificar, acontecem sempre de forma parcial e subjetiva. É o trabalho explanatório, ou seja, a compreensão combinada com a explanação que confere cientificidade a esses processos. (RAMALHO e RESENDE, 2011).

Outra característica relevante da ADC, já mencionada na seção anterior e que precisa ser sublinhada é o fato de que ela, segundo Fairclough (1992) preocupa-se não apenas com as relações de poder no discurso, mas para além disso, preocupa-se, também, com a maneira como as relações de poder e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade e instituição. Justamente por colocar o foco das pesquisas em ciências sociais nas questões de poder, a ADC tem uma agenda comprometida com a mudança social. Pesquisadores que se engajam em pesquisas a partir do arcabouço teórico da ADC compreendem que exercem um papel social importante, como agentes de mudança que podem ser suscitadas por suas pesquisas.

Enfatizando a importância de teorias, como a ADC, para compreender os fenômenos sociais, Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que uma característica marcante das teorias críticas da atualidade, acerca da vida social, está relacionada ao enfoque sobre a linguagem. Os autores propõem uma revisão das teorias críticas da modernidade tardia<sup>4</sup> a partir de uma perspectiva linguística e discursiva. Esse panorama emergente da condição da linguagem da modernidade tardia<sup>5</sup> tem sido usado para definir a agenda de pesquisa para a ADC dentro do estudo da transdisciplinaridade. O objetivo central dos pesquisadores é relacionar a ADC, não apenas a uma teoria social em particular, mas, sim, a um campo da pesquisa crítica, o qual é também um campo de articulação/internalização/contenção entre teorias. A perspectiva é, portanto, construir uma abordagem teórica da linguagem no seio dos estudos críticos.

Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (1999) refletem sobre os adventos que marcaram as últimas duas décadas (1990-2000). Eles destacam acontecimentos como: as mudanças nas formas de produção e de consumo, o impacto do neoliberalismo e da globalização na economia do mundo, as transformações econômicas e culturais que abriram novas formas de experiências e conhecimentos de novas possibilidades de relacionamento entre as pessoas, em que os indivíduos estão distantes de outros, através da televisão e da

---

<sup>4</sup>Nesta pesquisa, em que dialogo com os Estudos Decoloniais, compreendo as questões e os desdobramentos teóricos, sociais e políticos relacionados ao termo “modernidade” e o utilizo em atenção ao que é adotado pelos autores.

<sup>5</sup>Em diálogo com o período ao qual Chouliaraki & Fairclough referem-se como Modernidade Tardia, Giddens (2002), adota um outro termo, Alta Modernidade.

Internet, e as grandes transformações no âmbito das novas tecnologias da informação e da comunicação. Os autores refletem sobre o fato de que todos estes processos causam perturbação considerável e sofrimento para as sociedades, em comunidades e indivíduos. Tais eventos também afetam profundamente o senso de si e de lugar, causando confusão em termos de identidade, e têm sido amplamente referidos como uma sensação de perda de sentido.

Segundo Chouliarak e Fairclough, (1999) essa avalanche de transformações e os impactos por elas causados sinalizam para a necessidade de que seja elaborada uma teorização e análise crítica da Modernidade Tardia que não só pode ajudar a entender esse mundo novo que está surgindo, como também pode apontar o que não foi realizado e que existem caminhos alternativos. A partir de teorias e análises críticas é possível identificar os aspectos que melhoraram a vida humana para que sejam aprofundados e mapear, também, os aspectos prejudiciais para que possam ser mudados. Dessa forma, segundo os autores, o que motiva a Ciência Social Crítica é contribuir para uma consciência do que é, como veio a ser e o que ele pode tornar-se, com base no fato de que as pessoas podem ser capazes de fazer e refazer suas vidas.

Se nos reportarmos aos conceitos norteadores da ADC, lembraremos que: “O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos). O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.” (Fairclough, 1992 p. 94). Assim, dado ao entendimento que a ADC tem em relação ao discurso, à linguagem e à semiose e, ainda, considerando o que Giddens (2011, p.28) destaca quanto ao fato de que “toda experiência humana é mediada pela socialização, e em particular pela aquisição da linguagem”, teorizar sobre a Modernidade tardia, ou a Alta Modernidade, significa criar um espaço para a ADC.

As mudanças econômicas, sociais e culturais do Sistema Mundo Moderno/ Colonial existem como discursos, também como processos que estão acontecendo fora do discurso, mas que são essencialmente moldados por esses discursos, em uma permanente relação dialética. Silva (1996, p.106), por exemplo, lembra-nos que a educação é alvo estratégico da ofensiva neoliberal e exemplifica como a tentativa de submeter a educação a um processo de mercantilização e de colocá-la a serviço dos interesses do mercado passa pela adoção de um léxico, um discurso, que inclui, entre outras questões, a proposição de um “Estado Mínimo”, como solução para os problemas enfrentados na educação. O autor discute que, na retórica liberal, “Estado Mínimo” corresponde a menos regulamentação da atividade econômica do

capital. A estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública é uma forma de tentar submetê-las às regras do mercado. Este expediente, segundo o autor, não significará mais liberdade e menos regulação da educação, mas exatamente mais controle e ‘governo’ da vida cotidiana, porque ela passa a ser transformada em objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Portanto, na perspectiva da ADC, estar atento a maneira como os discursos e as representações são construídos é de grande importância para compreender a conjuntura em que estamos vivendo. O papel de educadores e educadoras em um tempo de configuração como esta torna-se ainda mais importante. É imprescindível não se curvar a uma ofensiva que pretende transformar radicalmente não apenas a política da pedagogia, mas a pedagogia da política. Considerando que as mudanças econômicas, políticas e sociais na educação acontecem primeiro discursivamente, Silva (1996) adverte-nos de que:

É também extremamente importante que criemos e recriemos nossas próprias categorias, que definamos e redefinamos as metáforas, as palavras que nos permitam formular um projeto social e educacional que se contraponha àquelas definidas e redefinidas pelo léxico e pela retórica neoliberal(...)O campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. Precisamente por isso é um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia. Não assumir nosso lugar e responsabilidade nesse espaço significa entregá-lo a forças que certamente irão moldá-lo de acordo com seus próprios objetivos e esses objetivos podem não ser exatamente os objetivos de justiça, igualdade e de um futuro melhor para todos (SILVA, 1996, p.117)

Enfatizar os estudos do discurso em educação significa, na atual conjuntura, portanto, estar atento a como discursos e representações sobre a educação pública são construídos e propagados visando o estabelecimento de uma hegemonia neoliberal.

### **3.3. Ideologia, hegemonia e poder**

Já mencionados de maneira mais ampla, nas seções anteriores, Ideologia, Hegemonia e Poder são três conceitos caros a esta pesquisa, porque a ADC compreende o discurso como uma “prática política que estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas nas quais existem relações de poder.” (Fairclough, 1992, p.98). Nesta perspectiva, o discurso é tomado como uma prática ideológica que “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (Fairclough, 1992, p.98).

Para Fairclough (1992) as ideologias são significações da realidade- incluindo o mundo físico, as identidades e as relações sociais- construídos em várias dimensões das formas e sentidos das práticas discursivas, que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Esta concepção dialoga com as considerações de Thompson (1990). Para o autor, o mais interessante a considerar ao se discutir o conceito de ideologia não é dimensionar a verdade ou a falsidade das formas simbólicas, mas refletir sobre como essas formas simbólicas servem, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder. A partir dessa compreensão, entende-se que a prática política e a ideológica não atuam de forma independente. Se a ideologia são os significados gerados nas relações de poder, como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder, é importante destacar que o discurso também pode ser compreendido como prática política “não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam as relações de poder, ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta” (Fairclough, 1992, p.99)

Fairclough (1992) destaca a visão da natureza do poder nas sociedades modernas, conforme as proposições de Foucault. Para Foucault, o poder é implícito nas práticas sociais cotidianas. Ele é implícito porque funciona na medida em que age de forma velada, mascarada. Ele é tão efetivo quando consiga esconder os seus próprios mecanismos. Foucault (1981) cunhou o termo “biopoder” para se referir a essa forma moderna de poder que surgiu no século XVII e que tornou o conhecimento/ poder, agente de transformação da vida humana. Nessa perspectiva proposta por Foucault, da qual Fairclough (1992, p.78) é tributário, o poder não age negativamente pela dominação forçada dos que estão assujeitados. Não se trata de um poder imposto de cima por agentes coletivos, mas de um poder que se desenvolveu e que opera debaixo de certas micro técnicas, que surgem de dentro das instituições como prisões, hospitais, escolas. Na perspectiva da ADC, essa concepção de poder sugere que: “o discurso e a linguagem são de importância central nos processos sociais da sociedade moderna” (Fairclough, 1992, p. 79). Um exemplo de como o biopoder opera dentro da escola é a maneira como as atitudes de racismo, e de discriminação costumam ser naturalizadas, quando, em livros e, em outros materiais didáticos, há um silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais. Sobre a política de racismo e discriminação presentes na maioria dos livros didáticos Santomé (2019) afirma:

(...) são as descrições e qualificativos com os quais se nomeiam invasões coloniais e espoliações de recursos naturais de numerosos povos do Terceiro Mundo. Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver que fenômenos como os anteriormente assinalados aparecem nomeados como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heroicos, desejos de civilizar seres primitivos ou bárbaros e fazê-los participar da verdadeira religião, etc. É muito difícil encontrar raciocínios em torno de conceitos como exploração e domínio, alusões a situações de escravidão e a ações de brutalidade com as quais se levam a cabo muitas das invasões e colonizações de populações e territórios (SANTOMÉ, 2019, p.164)

Assim como há uma hegemonia nas narrativas sobre a escravidão que faz com que seja produzido um sentimento de subalternidade em meninos e meninas negras, há vários discursos e representações que cooperam para o sentimento de subalternidade e inferioridade que é produzido nas meninas e nas mulheres (TELLES e ZANELLO,1999; LE BRETON, 2009, DE LAURETTIS, 1994). Restrições em relação ao que as meninas podem ou não fazer dentro da escola, baixas expectativas em relação ao seu desempenho acadêmico no campo das exatas, representações em livros didáticos em que as mulheres aparecem exercendo papéis sociais de menor prestígio, sempre vinculados aos cuidados e ao espaço doméstico, também atuam como formas de manter a hegemonia do poder masculino e as ideologias que proclamam uma suposta superioridade dos homens em relação às mulheres. Neste sentido, Santomé (2019) destaca que o sistema educacional tem que contribuir para situar a mulher no mundo, o que significa, entre outras coisas, redescobrir sua história, resgatar, recuperar a sua voz perdida. A história da mulher, a sua presença nos acontecimentos mundiais, segundo o autor, é algo que é negado aos estudantes. Eles nem conhecem a história das mulheres ao longo da história da humanidade, nem sabem a realidade dos porquês de sua opressão e silenciamento.

Do ponto de vista da ADC, a hegemonia é vista como o poder exercido sobre a sociedade como um todo. Este poder é exercido por uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável (FAIRCLOUGH, 1992). Assim, para Chouliaraki & Fairclough (1999), a hegemonia se realiza nas relações de luta pelo poder. Mais ainda, Fairclough (1997, p. 81) destaca que “o próprio discurso é uma esfera da hegemonia e a hegemonia de uma classe ou grupo sobre toda a sociedade, ou sobre determinadas seções da mesma(...) depende, em parte, da sua capacidade de moldar práticas discursivas e ordens do discurso.” Por isso, é correto afirmar que “as convenções discursivas naturalizadas são um mecanismo extremamente eficaz para perpetuar e reproduzir dimensões culturais e ideológicas da hegemonia” (Fairclough, 1997, p. 80). Um outro exemplo muito significativo

de como isto ocorre dentro do espaço escolar é mencionado por Santomé (1995) quando, também sobre o racismo, ele afirma:

Nas instituições de ensino não se costuma considerar essa forma de opressão como objeto de atenção prioritária. É frequente que tanto as autoridades políticas, quanto os professores e professoras se vejam a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por conseguinte, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aula ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as autoimagens de neutralidade que o sistema educacional oferece” (SANTOMÉ, 1995, p. 164)

A menção a práticas racistas que perduram há anos no espaço escolar, somada a adventos como a reivindicação de uma “Escola sem Partido”, ou seja, uma escola que não aborde questões políticas, econômicas e sociais, são evidências de que ideologias como a superioridade de brancos em relação a negros, de homens em relação a mulheres, de determinadas religiões em relação a outras, têm adeptos que desejam que elas continuem operando, para que as estruturas de poder possam ser mantidas (GOMES, 2018, LOURO, 2018 ALMEIDA, 2018). Para esta pesquisa, tão importante quanto compreender a perspectiva de poder, hegemonia e ideologia da ADC, é abordar o tema “identidade”. Na próxima seção, discutirei algumas questões essenciais para a compreensão do conceito de identidade segundo as proposições da Análise de Discurso Crítica.

### **3.4. Identidade na perspectiva da ADC e das Ciências Sociais Críticas**

Para Fairclough (1999), a identidade não pode ser reduzida à identidade social, que parte significa que a identificação não é um processo meramente textual, não somente uma questão de língua. Silva (2018) dialoga com as reflexões de Fairclough (1999) ao afirmar que a maneira como nos representamos está relacionada à prática de significação e aos sistemas simbólicos a partir dos quais os significados são produzidos. Segundo ele, “é por meio dos significados produzidos, pelas representações, que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (SILVA, 2018, p.18).

Como já discutido em parte nesta seção, Fairclough (1992) destaca que as pessoas não são apenas preposicionadas em relação a como elas participam nos eventos sociais e textos, elas também têm poder de agência, de realizar e de mudar o que acontece em seu entorno. Assim, a compreensão de identidade que trago nesta pesquisa parte da concepção de que as “identidades são construídas em espaços ideológicos e sociais afetados pela plurissignificação

dos discursos”. (Coroa, 2006, p. 144). Nesta perspectiva, Silva (2018, p. 81), lembra que: “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição discursiva e linguística está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas”.

Ao situar a identidade cultural na pós-modernidade, Hall (1992), lembra que o sujeito do Iluminismo que tinha uma identidade unificada e estável está se tornando cada vez mais fragmentado. Isso significa que os sujeitos passam a ser compostos não de uma única identidade centrada, mas de várias identidades, muitas vezes em conflito, contraditórias, não resolvidas. Nessa perspectiva proposta pelo autor, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. O que ocorre é o que ele chama de identidade como “celebração móvel” (Hall, 1992, p.11).

Como a maneira como somos representados é resultado dos sistemas culturais que nos rodeiam, segundo Hall (1992) vamos assumindo diferentes identidades, que não se organizam de forma unificada em torno de um “eu” coerente. A sensação de termos uma identidade unificada desde que nascemos até a nossa morte é, para o autor, resultado do fato de que nós construímos uma história sobre nós mesmos ou uma narrativa do eu que nos seja confortável. Para ele: “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 1992, p.12)

Dialogando com Hall (1992), Silva (2018), apresenta uma série de questões pertinentes a uma melhor compreensão de como se dá a constituição das identidades, no que ele chama de pós-modernidade. Ele menciona, por exemplo, que a (i) identidade é relacional, (ii) a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades, (iii) a identidade está relacionada a condições sociais e materiais. Corroborando as considerações de Silva (2018), Hall (1992) afirma:

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado na sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre formada (...) em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em identificação, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 1992, p. 24)

Outro conceito importante trazido por Hall (1992, p. 22), para uma melhor compreensão de como se dá a constituição das identidades na Alta Modernidade ou na Modernidade Tardia, é o que ele aponta como os “descentramentos do sujeito”, ou seja, como a constituição do sujeito moderno está associada não só a um processo de desagregação, mas



também ao deslocamento desse sujeito. Ele sugere cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, no período compreendido como Modernidade Tardia, ou seja, a segunda metade do século XX, que terão impactos decisivos nesse processo de deslocamento das identidades. Os avanços na teoria social que geraram esses descentramentos apontados por Hall (2012) são : (I) a tradição do pensamento marxista; (II) a descoberta do inconsciente por Freud; (III) o trabalho de Saussure na linguística; (IV) as contribuições de Michel Foucault, na constituição de uma espécie de genealogia do sujeito moderno; (V) o impacto do feminismo tanto na crítica teórica, como no movimento social.

Cabe destacar que, ao se referir às contribuições do movimento feminista aos processos de descentramentos do sujeito, Hall (1992), realça a relação direta do movimento com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico, no sentido de que, ao questionar a diferença entre o “dentro” e o “fora”, entre o privado e o público, ao abrir para a contestação a posição social das mulheres, o feminismo tornou possível uma ampliação para se discutir a formação das identidades sexuais e de gênero. Parte do grupo de novos movimentos sociais que surgiram durante os anos 1960, apontado como o grande marco da Modernidade Tardia, o Feminismo tornou possível contestar a maneira como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Ou seja, o movimento politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação. É nesse contexto político e histórico, segundo Hall (2012) que cada movimento apelava para a identidade social de seus sustentadores:

“Assim o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays, e às lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade- uma identidade para cada movimento’ (HALL, 2012, p. 26)

Silva (2018) corrobora as afirmações de Hall (1992), ao destacar que “o período histórico em que vivemos é caracterizado pelo “colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento” (SILVA, 2018, p.25). Hall (1992, p.43) relaciona o processo de fragmentação das identidades, também, ao fato de que a vida social tem se tornado profundamente mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens. Segundo ele, quanto mais essa mediação do mercado global se dá mais as identidades se tornam desvinculadas, desalojadas e o que ocorre é uma espécie de “homogeneização cultural”. Giddens (2002, p. 27) também relaciona a questão da identidade à globalização afirmando que: “a globalização significa que em relação às consequências de pelo menos alguns mecanismos de desencaixe, ninguém pode eximir-se das transformações provocadas pela

modernidade (...) viver na alta modernidade está associado a reconhecer que nenhum aspecto de nossas atividades segue um curso predestinado, e todos estão expostos a acontecimentos contingentes” (GIDDENS, 2002, p.13). Em diálogo com o que propõe Giddens (2002), Bauman (2005, p. 57) destaca o fato de que hoje o processo de constituição das identidades se dá dentro do que ele chama de “liquefação das estruturas e instituições sociais”. Bauman (2005) argumenta que estamos passando da fase sólida da modernidade para a fase fluida. Neste sentido ele afirma: “os fluidos são assim chamados porque não conseguem manter a forma por muito tempo e, a menos que sejam derramados num recipiente apertado, continuam mudando de forma sob influência até mesmo das menores forças” (BAUMAN, 2005, p. 57). Nas concepções de Bauman (2005) “A identidade é um conceito altamente contestado e o campo de batalha é o lar natural que ela habita.”

Se Hall (1992), Silva (2018) e Giddens (2002), apontam para a identidade como algo incerto, em aberto, inacabado e em processo, ao situar identidade no que ele chama de fase fluida da modernidade, Bauman (2005, p. 91) aprofunda essa reflexão propondo que o processo de construção da identidade transformou-se em um processo de experimentação que nunca acaba. Ao comparar a constituição da identidade a “experimentos que jamais terminam”(BAUMAN, 2005, p. 91), ele afirma que assumimos uma identidade em um dado momento, mas muitas outras ainda poderão ser experimentadas, testadas. Para o autor, nunca saberemos ao certo se a identidade que agora exibimos é a melhor que podemos obter ou se é a que nos trará maior satisfação.

Castells (2018) também discute os processos de construção social de identidade, partindo da compreensão de que de um ponto de vista geral é “identidade é a fonte de significado e experiência de um povo”(CASTELLS, 2018, p.54). No que diz respeito a atores sociais, o autor define identidade como: “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou ainda um conjunto de atributos inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece (m) sobre outras fontes de significação” (CASTELLS, 2018, p.55). A partir desta perspectiva Castells (2018) reflete sobre o fato de que a construção de identidade se vale da matéria prima que é fornecida por diferentes campos do saber, como a história, a geografia, a biologia, por instituições produtivas e reprodutivas, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso.

Ele estabelece a diferença entre identidade e papéis, destacando que “as identidades organizam significados enquanto os papéis organizam funções”(CASTELLS, 2018, p.55). O autor chama a atenção para o fato de que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder e propõe uma distinção entre três formas e

origens de construção de identidades: (i) *a identidade legitimadora*, que compreende aquela que é trazida pelas instituições dominantes com o objetivo de ampliar e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; (ii) *a identidade de resistência*, que se refere àquela criada por atores sociais que estão em condições estigmatizadas pela lógica da dominação. Estes atores sociais constroem trincheiras de resistência e sobrevivência a partir de princípios diferentes daqueles que perpassam as instituições da sociedade; (iii) *Identidade de projetos*, que se dá quando os atores sociais se utilizam de qualquer tipo de material cultural para construir uma nova identidade. Neste caso, para os atores sociais interessa tanto redefinir a sua posição na sociedade, como buscar a transformação de toda a estrutura social. Castells (2018) propõe como exemplo de identidade de projetos a atuação do Feminismo, justamente porque, para ele, o movimento: “abandona as trincheiras de resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal e, assim, à toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabelecem (CASTELLS, 2018, p.56).

Estas três formas de constituição de identidades sociais dialogam muito, tanto com as concepções da ADC em relação à hegemonia, ideologia e poder, como foram categorias úteis para a compreensão dos processos de mudança identitária de docentes participantes desta pesquisa. Autores como Nóvoa (2007), Tardiff (2016), Tardiff e Lessard (2017), Freire (2018), e Hooks (2013), também trazem importantes contribuições à reflexão sobre a identidade docente. Considerarei mais proveitoso, trazer essas discussões mais específicas sobre identidade docente no capítulo analítico, a partir dos dados apresentados.

#### **4. ANÁLISE DE DISCURSO E PEDAGOGIA TRANSGRESSIVA DE PROJETOS: DIÁLOGOS TRANSDISCIPLINARES**

A mim que sempre recusei as explicações mecanicistas da História e da consciência, a euforia neoliberal, me encontro onde sempre estive. Mais radical, nenhuma sombra de sectarismo, por isso mais aberto, mais tolerante, mais indulgente comigo mesmo e com os outros. Mas, tão decidido quanto antes na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos, mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não falar da mudança no mundo, mas de com ela comprometer-se. Por isso é que, para mim, um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo, de sintaxe, de biologia, de física, de matemática, de ciências sociais é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural como da histórica e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores.  
Freire(2014)

Neste capítulo, apresentarei os campos teóricos a partir dos quais o diálogo transdisciplinar com a ADC foi mais profícuo para esta pesquisa. O PMI é um projeto que guarda vinculação com várias correntes teóricas da educação, das teorias críticas, passando pelas pós-críticas, pelos Estudos Culturais, pelos Estudos Literários e pelos Decoloniais. Por isso, considere relevante trazer considerações sobre o histórico da construção do pensamento pedagógico crítico. Para definir com que autores eu dialogaria, optei por escolher aqueles que, como já destacado, em consonância com a ADC e, optei também por aqueles que mais influenciaram a minha formação como professora, aqueles de quem vi maior aproximação com o que está proposto no PMI. Portanto, discuto a Pedagogia Crítica, a partir de Freire (2018), Giroux (1997, 2013) e hooks (2013, 2017, 2018, 2019). Também discuto Consciência Linguística Crítica, a partir de Clark, Fairclough, Ivanic e Jones (2012). Abordo Decolonialidade, a partir de Grosfoguel (2016), Dussel (2008), Santos (2007, 2010), Mignolo (2003, 2017), Torres (2007) e Balestrini (2013). Proponho uma reflexão sobre resistência transgressiva e sobre os professores e professoras

como agentes políticos a partir de Dias, Coroa e Lima (2019). Trago também uma discussão sobre Pedagogia Transgressiva de Projetos a partir de Hernandez (1998) e Prado (2008).

#### **4.1. Pedagogia Crítica: Resgatando alguns conceitos**

Segundo Gadotti (2006, p. 238), “o pensamento pedagógico brasileiro é muito rico e está em movimento, e tentar reduzi-lo a esquemas fechados seria uma forma de esconder essa riqueza e essa dinâmica.” Sinalizando o que teria dado origem ao Pensamento Pedagógico Crítico, Gadotti (2006) afirma que, sob o impacto de duas guerras mundiais, os existencialistas e os fenomenologistas passaram a se perguntar sobre o que poderia estar errado com a educação considerando que ela havia levado os homens a tanto ódio mútuo. Havia, até então, segundo o autor, um otimismo pedagógico que não resistiu a tanta violência. É dessa forma que segundo Gadotti (2006), a partir da segunda metade do século, a crítica à escola se aprofundou. O autor afirma que o otimismo deu lugar à crítica radical. Ele destaca que Althusser (1969), Bourdieu e Passeron (1970) Baudelot e Establet (1971) foram autores ligados ao Pensamento Pedagógico Crítico que influenciaram muito o pensamento pedagógico brasileiro na década de 70. O ponto central apontado por esses autores é que a educação reproduz a sociedade. Chamados de crítico-reprodutivistas eles formularam importantes teorias críticas da educação: Althusser, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, Bourdieu e Passeron a teoria da escola enquanto violência simbólica e Baudelot e Establet, a teoria da escola dualista. Sobre o pensamento desses autores, Gadotti (2006) afirma:

Althusser sustentou que a função própria da escola capitalista consistiria na reprodução da sociedade e que toda ação pedagógica seria uma imposição arbitrária da cultura das classes dominantes; Bourdieu e Passeron sustentaram que a escola constituía-se no instrumento mais acabado do capitalismo para reproduzir as relações de produção e a ideologia do sistema; Baudelot e Establet, analisando a escola capitalista na França, demonstraram a existência de duas grandes redes escolares, que corresponderiam às suas classes fundamentais da sociedade: a burguesia e o proletariado. Assim, embora o sistema educativo liberal-burguês afirme que é democrático, reproduziu através da escola a divisão social do trabalho, perpetuou a injustiça e difundiu os ideais burgueses de vida, como a competição (o contrário da solidariedade) e o individualismo (Gadotti, 2006, p. 188)

Outra importante contribuição ao pensamento pedagógico crítico segundo Gadotti (2006), é aquele feito por autores ligados à Escola de Frankfurt. É desse movimento que emergem nomes como Walter Benjamim e Basil Bernstein, e é no pensamento crítico e

antiautoritário dessa escola que o pedagogo contemporâneo Henry Giroux se inspira. É partindo da teoria crítica da sociedade que Giroux, segundo Gadotti, (2006) elaborou *a crítica do pensamento crítico*, destacando as limitações daquela. O ponto central sobre o qual Giroux elabora a sua crítica, refere-se ao fato de que no pensamento crítico não existia lugar para o conflito e para a contradição. Ou seja, segundo a compreensão de Giroux (1997), embora os pensadores da Escola de Frankfurt tenham trazido relevantes contribuições quanto à percepção da autonomia relativa da escola e a natureza política da cultura como força reprodutora, eles ignoraram ou subestimaram as noções de resistência e luta contra-hegemônica. Neste sentido, Giroux (1997) foi além das Teorias da reprodução social e cultural e partiu de conceitos de conflito e resistência para elaborar as suas análises. Para ele seria importante redefinir a importância do poder, da ideologia e da cultura a fim de se compreender as relações entre escolarização e sociedade dominante.

No Brasil é imprescindível destacar a contribuição de Saviani (2013) que também argumenta que a visão crítico-reprodutivista teve um papel importante no país, porque de algum modo colaborou para que a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista, fosse impulsionada. Segundo ele, os limites da teoria crítica-reprodutivista foram ficando evidentes à medida em que ela se revelou capaz de fazer a crítica do existente, mas não trouxe proposta de intervenção prática, ou seja, ela aponta e constata como a escola funciona, mas não sinaliza que possa ser de outro modo. Para os crítico-reprodutivistas, a escola só pode existir como espaço de reprodução da sociedade, nessa perspectiva: “a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção” (SAVIANI, 2013, p. 59). No entanto, a questão que os educadores enfrentavam ia além desse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir desenvolve uma prática de caráter crítico. Nesse contexto, segundo o autor, foi surgindo uma demanda por alternativas.

A Pedagogia Radical surge, então, como parte da nova sociologia, como uma corrente teórica emerge em resposta ao que o Giroux (1997) designa como “Ideologia da prática educacional tradicional”. A partir dos questionamentos acerca da estrutura escolar, alinhados com a ideia da Pedagogia Radical, o autor compreende que a dominação e a opressão são produzidas dentro dos processos de escolarização e, a tarefa mais importante dos críticos educacionais é dar a conhecer como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam as vidas de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias. Em contraponto à ideia de escolas como

meras agências de reprodução social, Giroux (1997) sugere que elas sejam percebidas como esferas públicas democráticas e que os professores que nelas atuam se coloquem como intelectuais transformadores. Essas duas categorias são muito caras à Pedagogia Crítica.

Giroux (1997) aborda também um aspecto da escolarização que, por vezes, é negligenciado em estudos e pesquisas educacionais- a linguagem. O autor destaca que é necessário construir uma linguagem de análise diferente para compreender o significado da escolarização. Assim, ele problematiza o uso de um discurso que aborda os processos educacionais apenas do ponto de vista administrativo ou na lógica das pedagogias gerenciais, nas quais o controle e não a aprendizagem parece ter alta prioridade. Giroux (1997) contesta a Pedagogia Conservadora e o paradigma curricular tecnocrático dominante que enfatizam a técnica e a passividade e, em contraponto a eles, coloca em destaque a Pedagogia Radical que se preocupa com a alfabetização crítica e a cidadania ativa. Ele sugere uma Nova Sociologia do Currículo, e critica o modelo tecnocrático de currículo, em especial porque ele ignora a relação mais ampla entre ideologia e conhecimento escolar, assim como entre significado e controle social. Nesta perspectiva, segundo o autor, quando se perde a natureza subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se apenas a acumulação e a categorização.

Giroux (1997) desvela a pretensa neutralidade do currículo, enfatizando que, tanto o significado do conhecimento é construído, quanto os estudantes não são atores com identidades fixas, mas participam da definição e redefinição de seus mundos. Neste sentido, ele argumenta que: “os professores e aqueles interessados em educação devem passar a compreender como a cultura dominante funciona em todos os níveis de ensino escolar para invalidar as experiências culturais das maiorias excluídas” (GIROUX, 1997, p. 39).

No Brasil, um dos mais importantes, se não, o mais importante representante da Pedagogia Crítica é Paulo Freire, com quem, em sua obra, Giroux dialoga muito profundamente. Assim como Freire, (2018) Giroux considera que o desafio proposto pela Pedagogia Radical é a construção de um fazer pedagógico que possibilite aos professores, professoras e estudantes atuarem a partir de práticas e discursos contra- hegemônicos, uma vez que, as formas tradicionais de educação servem basicamente para objetificar e alienar os grupos oprimidos. E foi imbuído do desejo de transcender fazeres pedagógicos que não se alinhavam à proposta de uma educação como prática da liberdade que Freire (2018) formulou não apenas uma teoria, mas, um método pedagógico partindo do entendimento de que “o método é a forma exterior e materializada em atos que assume a propriedade fundamental da consciência, é a sua intencionalidade” (Freire, 2018, p.77).

Em diálogo com o que Giroux (1997) se refere ao criticar a concepção de professores que se colocam como meros administradores de currículos, Freire (2018, p. 80) coloca em destaque a ideia da “Educação Bancária”. Para o pensador pernambucano, “na educação bancária, a palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. É mais que significação, então é melhor não dizê-la.”

Na insistência por superar a chamada “Educação Bancária”, Freire (2018, p. 77) elabora um método de alfabetização que foi experimentado no Brasil, em países da África e da América Latina. Compreendendo que “não há outro caminho senão na prática de uma pedagogia humanizadora”, o método parte do princípio de que “a luta pela liberdade requer que o sujeito seja ativo e responsável e não um escravo nem uma peça bem alimentada na máquina (FREIRE, 2018, p.76). Freire, sugere então, estratégias pedagógicas que funcionam da seguinte maneira:

Uma pesquisa prévia investiga o universo das palavras faladas, no meio cultural do alfabetizando. Daí são extraídos os vocábulos de mais ricas possibilidades fonêmicas e de maior carga semântica- os que não só permitem rápido domínio do universo da palavra escrita, como, também, o mais eficaz engajamento de quem a pronuncia, com a força pragmática que instaura e transforma o mundo humano (FREIRE, 2018, p. 14)

Freire (2018, p. 33) faz questão de destacar que o que está assinalado em sua obra “parte dos livros, mas parte também da prática, estão ancoradas em situações concretas”. É esse contato de Freire com os alfabetizando adultos em movimentos sociais, em um trabalho rico e contínuo que vai confirmando a consistência do que ele afirma e levando-o à sistematização do que ele vai chamar de “Pedagogia do Oprimido”. Na perspectiva proposta por Freire (2018, p. 57), a “Pedagogia do Oprimido transforma-se na Pedagogia do Homem”, na medida em que ela rompe com a concepção tradicional de educando, educador, ensino, educação para abraçar e concretizar a ideia de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo, com os outros.” (FREIRE, 2018, p.81).

Freire (2018) assim como Giroux (1997) desvela a pretensa neutralidade dos processos educacionais e dos currículos, colocando em destaque que promover uma educação transformadora requer a ruptura com uma concepção ingênua de educação. Para ele, “na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para



esses, o fundamental não é o desnudamento do mundo” (Freire, 2018, p.83), para Freire (2018), “na verdade, o que pretendem os opressores é ‘transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’ e isto para que, melhor adaptando-se a essa situação, melhor os domine”.Reportando-se à educação bancária, hooks (2013) refere-se a Freire como um professor cuja obra tocou-lhe profundamente. Ela afirma que:

Quando entrei na faculdade, o pensamento de Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da ‘educação bancária’, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-las e armazená-las. Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chama de ‘conscientização’ em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei nas salas de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos (HOOKS, 2013, p. 26)

Em grande medida, hooks (2013) havia experimentado a educação transformadora sobre a qual Freire (2018) se referia, quando, ainda na infância, ela teve a oportunidade de passar pela escolarização no contexto norte-americano de segregação entre negros e brancos. Ela estudou em escolas segregadas, e sobre suas professoras negras ela afirma: “embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária, uma pedagogia profundamente anticolonial” (HOOKS, 2013, p. 12).

Essa vivência em escolas segregadas, com professoras negras, que encaravam o seu trabalho como missão, nas quais as crianças negras que se destacavam recebiam atenção especial, fez com que hooks (20013, p. 10) entrasse em contato com uma “experiência de aprendizado como revolução”. Segundo ela, em escolas segregadas, para os negros, o lecionar, o educar, era um ato essencialmente político, uma vez que tinha origem na luta antirracista. Nessas escolas, as crianças negras aprendiam desde cedo que “nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”(hooks, 2013, p. 11).

Quando, mais tarde, hooks se torna estudante de graduação, ela começa a inquietar-se com o fato de que percebia em seus professores uma falta de entusiasmo com o ato de ensinar. Ela se surpreende com o fato de que, mesmo na graduação, a principal lição que se ensinava aos estudantes é que eles deveriam obedecer à autoridade. A percepção que ela tinha era de que: A grande maioria dos nossos professores não dispunham de habilidades básicas de

comunicação. Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser (HOOKS, 2013, p. 14)

E é a partir dessa experiência de frustração e decepção com o tipo de trabalho que ela via sendo feito nas universidades que hooks entra em contato com a obra de Paulo Freire. Ela afirma que quando descobriu a obra do pensador pernambucano, exilado nos Estados Unidos, teve o seu primeiro contato com a Pedagogia Crítica e encontrou nele um mentor e um guia que, assim como ela, entendia que o aprendizado poderia ser libertador. Para hooks (2013) a experiência com Paulo Freire havia sido tão profundamente transformadora que lhe devolvera a fé na educação libertadora. Ela desejava manter a “convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (HOOKS, 2013, p. 31). É a partir da Pedagogia Crítica e buscando ser uma “intelectual negra insurgente”, que bell hooks tem, então, a coragem de colocar em questão as práticas pedagógicas conservadoras, cristalizadas no ambiente acadêmico e busca um fazer pedagógico associado ao que ela chama de Pedagogia Engajada, alinhada à ideia de que “a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2013, p. 16).

Na perspectiva da Pedagogia Engajada há uma ênfase no bem-estar. Refletindo sobre uma educação progressiva e holística, bell hooks (2013) considera que “a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional” (HOOKS, 2013, p. 28) O que ela busca é que os estudantes queiram estar em sala de aula, envolvam-se naquilo que é proposto, tenham as suas vozes ouvidas. Mas, para além disso, a educadora destaca o quanto é importante que os professores, ao adotarem a Pedagogia Engajada, que “necessariamente valoriza a experiência e a expressão do aluno, possam eles mesmos ser transformados”(HOOKS, 2013, p. 32). Nesse sentido, ela afirma: “Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado nesse processo” (hooks, 2013, p. 32). Na seção seguinte, dando continuidade à discussão sobre o pensamento de hooks (2013) e Freire (2018), proponho uma reflexão sobre a agência dos sujeitos e dos textos em diálogo com ADC e com a Consciência Linguística Crítica, doravante CLC.

#### **4.2. Agência dos sujeitos e dos textos- Diálogos com a Análise de Discurso Crítica e com a Consciência Linguística Crítica**

Tanto hooks, como Freire, ao narrarem as suas experiências não só como pesquisadores, mas também como professores universitários, apresentam aspectos de suas práticas que permitem percebê-las como contra-hegemônicas. Paulo Freire, ao desenvolver o método de alfabetização em que partia de palavras que pertenciam ao universo de vivência dos estudantes e hooks, ao adotar estratégias pedagógicas que permitiam que todas as vozes dos estudantes fossem ouvidas e fizessem parte da construção da aula anunciam uma percepção do poder de agência dos textos para a construção de um fazer pedagógico engajado e que se dê dentro de uma perspectiva crítica. Nesse sentido, considero importante destacar que o conceito de texto que trago é aquele proposto por Fairclough (2003), quando afirma:

“Eu usarei o termo texto em um sentido bastante amplo. Textos impressos e escritos, como listas de compras e artigos de jornal, são textos, cópias de conversas e entrevistas (faladas) também o são, assim como programas de televisão e páginas da Internet. Nós poderíamos dizer que qualquer exemplo de linguagem em uso é um texto (FAIRCLOUGH, 1992, p.10)

Também acho importante destacar que, tanto como Freire e hooks (2013) evidenciam uma consciência do efeito que os textos que embasam a sua prática pedagógica exercem, Fairclough (1992), a partir da ADC, tem como ponto de central de seus estudos a compreensão de que:

“Os textos apresentam resultados variáveis de natureza extra discursiva, como também discursiva. Alguns textos conduzem à guerra e à destruição de armas nucleares outros levam as pessoas a perderem o emprego ou a obtê-lo, outros ainda modificam as atitudes as crenças ou as práticas das pessoas (FAIRCLOUGH, 1992, p.112)

Ao que me parece, foi por compreender os efeitos que os textos produzem e por identificar o seu potencial agentivo, que Freire rechaçou a utilização de enunciados artificiais como “Eva viu a uva” no processo de alfabetização de adultos no Brasil. Para Freire, Eva não significa nada para quem não sabe quem é Eva e para quem nunca teve acesso à uva na vida. Em uma fala no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, no Irã, em setembro de 1975, segundo Gadotti (2008), Freire afirmou:

Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho. Os defensores

da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade (GADOTTI, 2008, p.253).

Freire (2014) sempre entendeu a alfabetização como um ato criador e os alfabetizados como sujeitos capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docentes dos professores e professoras alfabetizadores. Ele insistiu na crítica ao ‘ba-be-bi-bo-bu’ e à memorização mecânica de letras e sílabas, porque acreditava na “necessidade de os alfabetizados se exporem à substantividade misteriosa da linguagem, à boniteza de sua própria fala, rica de metáforas” (FREIRE, 2014, p. 100)

Declarando-se constantemente inspirados por Paulo Freire, Clark, Fairclough, Ivanic e Jones (1996) discutem “a conscientização da linguagem” para identificar uma abordagem do ensino de línguas que se fundamenta na atenção consciente às propriedades da linguagem. Os autores destacam que “o objetivo principal da escolarização deveria ser o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades para mudá-lo (CLARK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES, 1996, p.38)

Na perspectiva proposta pelos autores, se o ensino da língua padrão, a partir do qual as escolas repassam práticas e valores de prestígio proporcionam aos estudantes maior qualificação, também é preciso compreender que assim como asseveram os pensadores como Bourdieu e Passeron, as escolas não removem diferenças do capital cultural ou linguístico. É preciso destacar que o repasse de práticas e valores associados à norma padrão da língua, também tem o efeito velado de legitimá-los além de legitimar as relações sociais que sustentam. Isso se dá, porque como assevera Fairclough (2003, p. 08), os textos são partes de eventos sociais e como tais têm efeitos causais, o que significa que acarretam mudança na vida social. Para superar práticas pedagógicas que privilegiam o ensino da norma padrão e não proporcionam ao aprendiz a possibilidade de reflexão crítica sobre a língua, Clark, Fairclough, Ivanic e Jones (1996, p.42), sugerem que o trabalho de Conscientização Linguística Crítica- CLC, mostre aos aprendizes, “não apenas modos diferentes de rotular o mundo de acordo com a posição ou o ponto de vista do falante ou do escritor, mas também que os rótulos mais familiares ou naturais incorporam filosofias, teorias ou ideologias implícitas”. Esse modelo de trabalho de conscientização linguística crítica traz implicações importantes, a saber:

1. A conscientização crítica da linguagem é construída a partir das capacidades linguísticas existentes e da experiência do aprendiz;
2. O sentido, muitas vezes implícito, que o aprendiz tem sobre aquilo que ele é capaz de fazer, bem como sobre aquilo que sua experiência lhe diz acerca dos limites e restrições no que ele é capaz de fazer, tornam-se explícitos e transparentes;
3. Os educadores oferecem ao aprendiz uma maneira de construir um relato sistemático e explícito dessa experiência, conferindo-lhe assim o estatuto de conjunto de conhecimento escolar;
4. Esse corpo de conhecimento torna-se um objeto a ser compreendido e o aprendiz pode se tornar ciente das causas sociais dos limites e restrições impostos ao seu discurso e ao dos outros (CLARK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES 1996, p.42)

Para que o processo de transformar a experiência linguística do aprendiz em um corpo de conhecimento explícito sobre o qual ele pode fazer uma reflexão crítica é necessário que as escolas tenham objetivos emancipadores. Dessa maneira, todos os professores e professoras deveriam “visar a desenvolver em seus alunos uma conscientização crítica da linguagem em seu campo de ensino. (CLARK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES, 1996, p.43).

Tanto para ADC como para a CLC, “o discurso é, em si mesmo, uma prática de luta e não simplesmente uma questão de seguir convenções” (CLARK, FAIRCLOUGH, IVANIC e JONES, 1996, p.46). Nesse sentido, uma das críticas de Fairclough (1992) à teoria de Foucault, em parte abordada no capítulo 2, diz respeito ao esquematismo e à unilateralidade. Para Fairclough (1992) a ausência de um foco sobre a prática e a luta nas análises de Foucault resultam em uma concepção unilateral, onde a ênfase é nas estruturas e não na capacidade de resistência e agência dos sujeitos. Na perspectiva da ADC: “os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem (FAIRCLOUGH, 1992, p. 91). Considerando, portanto, a possibilidade de agência e de resistência dos sujeitos dentro das estruturas de poder, discutirei no próximo tópico o conceito de resistência transgressiva, conforme Dias, Coroa e Lima(2019).

### **4.3.Resistência transgressiva e Decolonialidade- Professores e professoras como agentes políticos**

Esta pesquisa se situa na perspectiva dos estudos decoloniais conforme as proposições do grupo ‘Modernidade/Decolonialidade- M/C formado por intelectuais de diversas procedências que têm como objetivo construir um projeto epistemológico, ético e político a

partir de uma crítica à modernidade. Segundo Ballestrin (2013) Esse coletivo de pesquisadores realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no Século XX: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial.” A partir de seus estudos, esses pesquisadores defendem “a opção decolonial- epistêmica, teórica e política- para compreender e atuar no mundo, marcado pela colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Parte do processo de colonização realizado pelos homens brancos ocidentais é justamente categorizar como inferiores homens e mulheres que ele percebia como diferentes. A partir do lugar de homem branco ocidental, o colonizador europeu compreende-se tendo o privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para os demais (GROSGOUEL, 2016). Discutindo a famosa frase de Descartes “Penso, logo existo”, Grosfoguel (2016) coloca em questão a maneira como a moderna filosofia foi pensada. Segundo ele, ao colocar em questão o conhecimento produzido pela cristandade, desde o Império Romano, o filósofo Descartes estabelece que “a nova fundação do conhecimento produzida pelo cartesianismo não é mais o Deus cristão, mas o novo ‘Eu’ que substitui Deus como nova fundação do conhecimento e seus atributos constituem a secularização dos atributos do Deus cristão” (GROSGOUEL, 2016, p. 28).

O resultado da lógica cartesiana nos projetos ocidentalizados de produção de conhecimento é uma pretensa “não localização” da filosofia de Descartes, um conhecimento ‘não situado’ que inaugurou o mito da egopolítica do conhecimento, um ‘Eu’ que assume produzir conhecimento de um não lugar. Inspirado nos estudos de Dussel (2008) e Santos (2010), Grosfoguel (2016, p.26) destaca três processos históricos que são “constitutivos das estruturas do conhecimento do sistema-mundo: a conquista de Al- Andalus, a escravização de africanos nas Américas e o assassinato de milhões de mulheres queimadas vivas na Europa, acusadas de feitiçaria.” Esses processos históricos terão como resultado o que Santos (2010) chama de ‘epistemicídio’, ou seja, “a destruição de conhecimentos ligados à destruição de seres humanos” (GROSGOUEL, 2016, p. 28).

Se por um lado, o conhecimento de grupos considerados “inferiores” a partir de categorias criadas pelos homens brancos sofre um extermínio, Grosfoguel (2016) questiona como é possível que se considere natural que todo o conhecimento em todas as universidades ocidentalizadas tenha por base o conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental, a saber Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. Para Migleivichi- Ribeiro (2014) a consequência dessa forma de produção de conhecimento é

que debaixo de uma pretensa neutralidade, as ciências sociais se constituíssem como discursos legitimadores de opções político-econômico-ideológicas que fizeram a experiência particular de modernidade o padrão universal que sequer pode ser contestado.

Para Mignolo (2017), a colonialidade é o lado mais obscuro da modernidade. Ele afirma que esse conceito introduzido por Anibal Quijano no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, refere-se “à lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada.” (MIGNOLO, 2017 p.2). Esses colonialismos históricos desdobram-se na Colonialidade do Ser, do Saber e do Poder, conforme as proposições de Mignolo (2003, 2014), Torres (2007) Grosfoguel (2016) e Balestrini (2013). Torres (2007) propõe que o colonialismo se refere a uma relação política e econômica a partir da qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação. A colonialidade, por outro lado, está relacionada a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno. Esse colonialismo não se limita a uma relação formal de poder entre dois povos ou duas nações. Vai muito além, afetando a maneira como o conhecimento, o trabalho, as relações intersubjetivas, as autoridades articulam-se entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Dessa maneira, embora o colonialismo esteja relacionado a um processo histórico- político-social que ocorre antes da colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (TORRES, 2007). Na forma de colonialidade, o colonialismo “chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX (...) apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.” (TORRES, 2007, p. 131).

A sobrevivência da colonialidade nas Ciências Sociais, na Educação, nos Currículos, traz uma série de implicações. Para Santos (2007) o grande problema das teorias sociais, pensando o processo de colonialidade, é que elas estão fora do lugar, não se ajustam à realidade social, já que foram produzidas em três ou quatro países. Produziram o que ele chama de Sociologia das Ausências, ao promoverem a Monocultura do saber e do rigor, a Monocultura do tempo linear, a Monocultura da naturalização das diferenças, a Monocultura das escalas dominantes e a Monocultura do produtivismo capitalista.

Para essa discussão, interessa focar, em especial, a ideia de “monocultura do saber”, que segundo Santos (2007) está associada à ideia de que “o único saber rigoroso é o saber científico, portanto, outros conhecimentos não têm validade nem o rigor do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 29). Essa concepção eurocentrada do saber, resultado da

colonialidade, trouxe desdobramentos, também, para a definição de currículos escolares e manuais didáticos (TORRES, 2007). Prevalece na escola uma lógica colonial, a partir da qual determinadas identidades são representadas de forma subalternizada e as narrativas privilegiadas excluem sujeitos históricos que tiveram suas identidades categorizadas como inferiores. No contexto dessas concepções, abraçar uma Pedagogia Crítica significa também compreender que é necessário construir uma prática pedagógica decolonial, que, percebendo o posicionamento ideológico dos currículos e manuais didáticos consiga insurgir-se ao fazer pedagógico tradicional.

Compreendendo professores e professoras como agentes políticos e pensando em “Agência” dentro do arcabouço teórico da ADC, para essa pesquisa, interessa focar a agência de sujeitos no contexto educacional e na perspectiva da pedagogia crítica e decolonial. E, embora haja uma ampla possibilidade de definições e conceitos para o termo, atenta à advertência de que os estudiosos que escolhem usar o termo agência devem defini-lo cuidadosamente, opto por, para dar continuidade a esse diálogo, definir agência no contexto educacional e na perspectiva da pedagogia crítica nos seguintes termos: a agência refere-se à capacidade mediada socioculturalmente de agir (AHEARN, 2000), e a agência como sendo analiticamente examinada na sua relação com os constrangimentos das estruturas sociais e dos sistemas culturais (ARCHER, 2007). Neste sentido, Dias, Coroa e Lima (2019) discutem a ideia de “resistência transgressiva”, para se referirem à agência de professores e professoras que, ao transcenderem a concepção ingênua de educação, engajam-se em uma prática pedagógica contra-hegemônica e decolonial, a partir da qual resistem às constantes tentativas de que a escola reproduza os sistemas de opressão.

Quanto à agência dos textos, já apontada aqui, destaco a afirmação de Magalhães (2017, p. 582) em relação ao fato de que a linguagem e os textos possuem força agenciadora, que atua por meio de agentes sociais. A autora menciona que os textos protagonistas apresentam quatro características: “o poder de produzir significados e evocar lembranças; a portabilidade no tempo, no espaço e no contexto; a durabilidade; e os efeitos causais, chamando a atenção para determinados aspectos do mundo social e construindo identidades”. Ela destaca ainda que, ao falar de Protagonismo da linguagem, está reportando-se ao fato de que a linguagem tem uma força agenciadora, energética, atuando por meio de agentes sociais, que falam e escrevem no contexto de uma determinada língua (MAGALHÃES, 2017, p. 575). Esse dado está relacionado ao que a ADC afirma quanto à percepção da linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (FAIRCLOUG, 1992, 2003, CHOULIARAKI & FAIRCLOUG, 1999). Magalhães (2017)



destaca ainda como, nos últimos cinquenta anos, antropólogos, linguistas antropológicos e analistas do discurso opõem-se à concepção de linguagem gramatical, e argumentam em favor de uma concepção de signos socialmente situada. Nessa perspectiva, “a linguagem e o letramento estão no centro de grande parte da atual mudança social porque a linguagem e o letramento estruturam o conhecimento e viabilizam a comunicação” (BARTON, 2009, p.38).

Considerando, portanto, que os textos produzem efeitos e que podem ser um indicador das concepções de mundo e de escola que um professor ou uma professora traz, bem como do seu fazer pedagógico, que estratégias pedagógicas podem ser mais efetivas na promoção de um fazer pedagógico contra-hegemônico, similar ao proposto por hooks (2013) e Freire (2007, 2014, 2018)? Na próxima seção, proponho uma discussão sobre a Pedagogia Crítica de Projetos como uma alternativa transgressiva ao modelo educacional instrucionista.

#### **4.4. Pedagogia Transgressiva de Projetos: uma alternativa crítica para a educação no contexto escolar**

Hernandez (1988) apresenta como alternativa ao modelo instrucionista e colonial, ainda prevalecente na escola, a proposta da Pedagogia de Projetos, ou como ele denomina Projetos de Trabalho. Nesse sentido, ele afirma: “O trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”(HERNANDEZ, 1988, p. 49). Parte da perspectiva de que “o processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras...” implica compreender que a ideia de projeto é própria à natureza humana (PRADO, 2009. p. 6).

Comparando as considerações de Prado (2009), com o que Freire (2018) e Demo (2006, p.28), discutem quanto ao modelo educacional instrucionista que têm como paradigma “o fluxo de informação de uma mão, só a partir do professor para o estudante”, é possível compreender a proposta da pedagogia de projetos como uma busca por transcender esse paradigma. Nesse sentido, Demo (2006) afirma que o estudante precisa experimentar uma aprendizagem ativa, visando a construção de sua autonomia. Para o autor, se o foco está na aprendizagem do aluno, a aula cai, porque não é a estratégia mais adequada. Na verdade, ao orientar-se pela lógica reprodutivista, a aula se colocará frontalmente contra a aprendizagem ativa do aluno. A aula, nesse sentido, segundo o autor, é uma invenção do professor, que se orienta pelo instrucionismo, uma concepção pedagógica que traz como problema central a falta de percepção de que a aprendizagem mais profunda não passa pela aula, mas por outras

estratégias e metodologias como a pesquisa, o exercício constante de argumentação e contra-argumentação, trabalho em grupo, escrita permanente dos próprios textos.

Assim como Demo (2006) discute a necessidade de um fazer pedagógico que subverta a ideia de “aula”, apontando que práticas de fato podem cooperar para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes, Prado (2009), destaca que:

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas pesquisar e criar relações que incentivem novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações- que tem como centro do processo a atuação do professor- para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações (PRADO, 2009, p. 4).

A pedagogia de projetos parece situar-se, portanto, como uma prática contra-hegemônica, tanto quanto seja capaz de subverter os modos de ser e fazer dentro da escola, propondo mais protagonismo ao estudante, e uma ação diferenciada do professor e da professora. Porém, tendo em vista que o que temos trazido à tela é a discussão sobre os pressupostos teóricos da Pedagógica Crítica, não basta falar em pedagogia de projetos, é necessário falar sobre pedagogia *crítica e transgressiva* de projetos. Na perspectiva da pedagogia crítica de projetos o que interessa: “é o foco emancipatório, em que se abrem brechas de superação de meros conteúdos em direção a ações discursivas efetivamente situadas nas experiências do presente, com um olhar planejado para as expectativas do futuro” (DIAS, COROA e LIMA, 2019, p.36).

Ao discutir o trabalho pedagógico por projetos, Hernandez (1998), afirma que o termo “transgressão” adotado por ele, anuncia a intenção de mudança da qual ele está tratando ao colocar em destaque outro tipo de abordagem pedagógica. Ao assumir uma postura “transgressiva” ele apresenta uma alternativa que se propõe a subverter várias práticas, discursos e concepções já sedimentadas no espaço escolar e nas estruturas de ensino em geral.

Considero pertinente trazer as concepções que Hernandez (1998) discute, por acreditar que elas traduzem com precisão a compreensão que tenho de “resistência transgressiva” e “pedagogia crítica de projetos” e “pedagogia transgressiva de projetos” que são temas necessários a esta pesquisa. Além disso, entendo que elas materializam alguns dos

posicionamentos pedagógicos propostos no PMI e dialogam com as suas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

Hernandez (1998) elenca seis pontos a partir dos quais ele compreende a proposta de uma postura transgressiva em educação, a ser adotada a partir da pedagogia de trabalho ou pedagogia de projetos. (I) O primeiro ponto que ele discute é o fato de que é preciso superar a visão escolar baseada nos conteúdos escolares apresentados como objetos estáticos. É preciso, segundo o autor, abordar os conteúdos a partir da compreensão de que eles “são realidades socialmente construídas, que se reconstróem nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula” (HERNANDEZ, 1998, p. 10). (II) O segundo ponto proposto pelo autor, diz respeito à necessidade de ruptura com a visão de aprendizagem relacionada ao desenvolvimento e nomeada como Construtivismo. Esta ruptura se torna necessária não porque as interpretações de alguns processos relacionadas à construção do conhecimento trazidas pelo Construtivismo sejam inadequadas, mas porque muitas vezes, por aderir a esta corrente teórica, muitos ignoram aspectos importantes do processo de aprendizagem, como as construções sociais que o ensino intermedia, a questão das relações de poder, a construção das identidades, a importância dos afetos no (des) aprender. (III) Outro ponto apontado pelo autor, relaciona-se à necessidade de transgredir a visão do currículo escolar organizado por disciplinas como se elas fossem “fragmentos empacotados em compartimentos fechados que têm pouco a ver com os problemas dos saberes fora da escola” (HERNANDEZ, 1998, p. 13). (IV) O quarto ponto discutido pelo autor dialoga com a necessidade de subverter a lógica que prevalece na escola, de que “passar no exame de ingresso à universidade deva ser o objetivo de toda a educação básica” (HERNANDEZ, 1998, p. 13). O autor propõe que são posturas como estas que deslocam as necessidades de meninos e meninas e dos e das adolescentes às etapas seguintes da escolaridade, fazendo parecer que a finalidade da infância é chegar à vida adulta. Transgredir estas concepções significa permitir que os estudantes se construam como sujeitos em cada época, em cada etapa de suas vidas.

(V) O quinto ponto destacado por Hernandez sobre a necessidade de transgredir a cultura escolar, refere-se à necessidade de resgatar a autonomia no discurso dos docentes. Para o autor, tem-se observado a desvalorização dos conhecimentos dos docentes e a substituição desses conhecimentos por discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos que pouco colaboram para avançar na compreensão do que ocorre no cotidiano escolar. A transgressão, neste caso, se traduz em reivindicar as vozes docentes frente a dos especialistas e experts, “partindo da convicção, assinalada por Stenhouse, de que as inovações ou são realizadas pelos professores ou acabam não acontecendo” (HERNANDEZ, 1998, p.13). (VI)

O sexto e último ponto proposto pelo autor relaciona-se à “necessidade de transgredir a incapacidade de a Escola repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação” (HERNANDEZ, 1998, p. 13). O que Hernandez (1998, p.13) sugere, por fim, é que é fundamental que as escolas “deixem de ser formadas como compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirigir”

Pensar em uma pedagogia que não seja apenas de projetos, mas que seja uma pedagogia crítica de projetos, uma pedagogia transgressiva de projetos significa estar atento ao fato de que como afirma Giroux (1997, p.38) a ideologia que orienta a atual racionalidade da escola é relativamente conservadora: ela está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento poder e política. Ele lembra ainda que:

a questão de como professores estudantes e representantes da sociedade mais ampla produzem significado tende a ser obscurecido em favor da questão de como os indivíduos podem dominar o significado de outros indivíduos, despolitizando-se assim, tanto a noção de cultura escolar como de pedagogia em sala de aula GIROUX (1997, p. 38).

Compreendo que pensar a Pedagogia Crítica de Projetos e a Pedagogia Transgressiva está associado, também, a repensar a identidade docente, colocá-la sob outra perspectiva, talvez relacionada ao que Tardiff (2002) discute ao afirmar que:

As características do saber experiencial esboçam uma epistemologia da prática docente que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positivista e nas formas dominantes do trabalho material. Essa epistemologia corresponde assim acreditamos a de um trabalho que tem como objetivo o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se pessoalmente” em tudo o que ele é, com a sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (TARDIFF, 2002, p.105).

Esse trabalhador, na medida em que compreende a fragilidade do modelo de educação bancária, recusa uma posição fixa e invariável de quem sabe em detrimento do aluno que é visto como aquele que não sabe. Para Freire (2018, p. 67), a rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca, porque “se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente, no âmbito

das interações humanas e traz consigo, inevitavelmente a marca das relações humanas que a constituem”. Nessa perspectiva, as interações dos professores com os alunos “não representam um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores; elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao meu ver, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia” (TARDIFF, 2002, p.118).

Dias, Coroa e Lima (2019) discutem como na contemporaneidade, no contexto educacional, se tornou ainda mais relevante se fazer a defesa em torno de uma postura crítica e de resistência que vá muito além do que a sociedade demanda em termos de funcionamento produtivo. Os autores destacam que assumir uma postura crítica, envolve, em especial, os estudos discursivos, a linguagem em práticas sociais. Nessa perspectiva, nós professores, precisamos nos perceber como agentes políticos, que assumam o compromisso de trabalhar para a transformação da sociedade em que vivemos, a partir de posturas de resistência. Rajagopalan (2004, p. 106) destaca que o que torna a pedagogia crítica distinta é a vontade do pedagogo de atuar como agente catalisador das mudanças sociais. Para ele, cabe ao educador crítico, “a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo adquirem a aura de ‘intocabilidade’ dos dogmas’ (RAJAGOPALAN, 2004, p. 111).

Diferenciando resistência reacionária de resistência conservadora Dias, Coroa e Lima (2019) afirmam que a resistência reacionária relaciona-se a uma ação política que trabalha em favor da manutenção das desigualdades e injustiças mantendo os privilégios de determinados grupos sociais. Segundo os autores, sabemos da existência de um forte e complexo sistema de reprodução ideológica e material que está cristalizado em diversas instituições sociais e que atua para manter e defender as desigualdades sociais e a injustiça na distribuição de bens materiais e simbólicos (DIAS, COROA e LIMA, 2019).

Pedagogia Crítica de Projetos e Pedagogia Transgressiva de Projetos portanto, pode ser relacionada a uma agência transgressiva do professor, uma agência que se coloque como resistência transgressiva e que se recusa a uma postura conservadora. Parte do reconhecimento de que, como afirma Tardiff (2002), o professor não é apenas um sujeito epistêmico, que se posiciona no mundo em uma relação restrita ao conhecimento. Ele não é alguém que processa informações extraídas de um objeto, recorrendo ao seu sistema cognitivo para buscar em suas memórias procedimentos, esquemas, representações para a partir dessas formas de organizar novas informações. Para muito além disso, ele, segundo o autor, é um sujeito existencial, um ser no mundo, uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua biografia, seu relacionamento com os outros, consigo mesmo. Enfim, ele é: “é uma pessoa

comprometida com e por sua própria história pessoal, familiar, escolar, social- que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói por meio de suas próprias a continuação de sua história. (TARDIFF, 2002, p.104)

Ao refletir sobre a dimensão holística, política e afetiva do seu trabalho, o professor adota a Pedagogia Transgressiva de Projetos e a Pedagogia Crítica de Projetos como parte do processo de recusa à concepção ingênua de educação que se filia à educação bancária. Ele compreende que a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores, professoras e estudantes e que, sem essas interações, a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas, entende, também, que, essas interações não acontecem de qualquer forma: “ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho sobre e com os alunos” (TARDIFF e LESSARD 2005, p.271) Esses professores e professoras compreendem que é justamente por envolver relações interpessoais que os modos de construção do conhecimento precisam levar em conta a questão do poder. (DIAS, COROA e LIMA, 2019).

Ciente dessas questões, o professor e a professora compreendem também que não só o que eles dizem, mas o que eles fazem, como constroem as suas relações com os estudantes, que textos privilegiam ao pensar o seu fazer pedagógico, todas essas práticas anunciam a sua posição política no mundo e a serviço de que projeto de educação ele está. Assumir uma Pedagogia Transgressiva e Crítica de projetos está ligado ao entendimento de que “educar é conscientizar, desalienar, desfeticizar e que o poder de um professor, não é o poder dos poderosos, mas o poder da razão, da crítica radical, do engajamento, da sensibilidade, da compaixão, da solidariedade”. (GADOTTI, 2003. p.11)

## **5. DA DEFINIÇÃO DA METODOLOGIA À REALIZAÇÃO DA PESQUISA: DIÁLOGOS ENTRE A ADC, A PESQUISA QUALITATIVA E A ETNOGRAFIA CRÍTICA**

A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos. Por isso mesmo, é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, de decidir, de romper. A postura crítica da consciência é tão importante na luta política em defesa da seriedade no trato da coisa pública quanto na apreensão da substancialidade do objeto no processo de conhecer  
Freire (2014)

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico para a realização deste estudo. Filio-me à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico-crítico e discursivo, a partir de Denzin e Lincol (2006) e Magalhães, Martins e Resende (2017) e discuto a ADC como teoria e método de pesquisa, conforme as proposições de Fairclough (1992, 2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999). Discorro sobre o campo de pesquisa, os atores sociais participantes e as formas de pesquisas selecionadas para a geração de dados. Trarei ainda neste capítulo o arcabouço teórico a partir do qual procedo na realização de toda esta pesquisa (CHOULIARKI & FAIRLCOUGH, 1999) e as categorias que se mostraram proveitosas para análise dos dados gerados.

### **5.1. Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico- crítico e discursivo**

Para Denzin e Lincoln (2016) o trabalho proposto e realizado pela Escola de Chicago nas décadas de 1920 e 1930 foi decisivo quanto a determinar a importância da investigação qualitativa para o estudo de vida de grupos humanos. No mesmo período, aconteceram os estudos de Boas Mead, Benedict, Bateson, Evans-Pichard, Radcliffe-Brown e Malinowski. Foi o trabalho desse grupo na antropologia que traçou os contornos do método de trabalho de campo. Naquele momento, a proposta era estudar os costumes e hábitos de outra sociedade ou cultura. Hoje a pesquisa qualitativa passou a ser utilizada por muitas outras disciplinas das ciências sociais, além da sociologia e da antropologia. Desde então, ela vem se consolidando e traduzindo-se em um campo de investigação.

Embora exista atualmente uma ampla possibilidade de propostas investigativas relacionadas à pesquisa qualitativa, é importante destacar que o ato da pesquisa qualitativa não pode mais ser compreendido a partir de uma perspectiva positivista, neutra ou objetiva. O avanço na realização de pesquisas qualitativas tem apontado que “questões como classe, raça, gênero e a etnicidade influenciam o processo de investigação, transformando a pesquisa

em um processo multicultural” (DENZIN e LINCON, 2006, p.32). Definir a pesquisa qualitativa requer, portanto, pensar os diferentes momentos históricos em que ela se traduziu em uma abordagem, instrumento e metodologia de investigação. Trazendo uma definição mais genérica, Denzin e Lincoln (2006) sugerem que a pesquisa qualitativa:“(...) envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCON, 2006, p. 17).

Assim, desenvolver pesquisa qualitativa abre a possibilidade para se trabalhar com o estudo de uma variedade de matérias empíricas, que vão desde estudo de casos, entrevistas, histórias de vida (DENZIN e LINCOLN, 2006). Para Angrosino (2008), a pesquisa qualitativa compreende que os métodos e a teoria precisam ser adequados ao que se pretende investigar.

Em se tratando da ADC, a que se considerar que há uma forte relação entre esse campo de estudos e a pesquisa etnográfica. É preciso destacar que “o método desenvolvido pela ADC se situa na tradição da pesquisa qualitativa, em virtude do foco na análise detalhada de textos e discursos” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p. 33). A etnografia é uma abordagem metodológica adequada para o estudo da prática social, no contexto da ADC, porque o discurso é uma dimensão da prática social. Ou seja, isso significa que: “os textos - a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais- precisam ser contextualizadas nas práticas, o que exige um trabalho de campo.”(MAGALHÃES, 2006 apud MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2018, p.97). Portanto, defini como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico- e discursivo também por acreditar que a “pesquisa qualitativa leva a sério o contexto e os casos para entender uma questão em estudo” (Angrosino, 2009, p.9). Magalhães, Martins e Resende (2017) defendem que:

Uma pesquisa de natureza etnográfica, como indicam Hearth e Street (2008), envolve observação das práticas socioculturais, não apenas a análise textual. Portanto, a complementariedade entre ADC e a etnografia que defendemos aqui é uma forma de validação da pesquisa, que vai além da descrição e explicação textual, buscando uma interpretação do problema específico da prática social que está em discussão numa pesquisa particular (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2018, p. 98).

Assim como Angrosino (2009) acredito que os pesquisadores precisam ser entendidos como parte importante do processo de pesquisa. Isso se dá, tanto por sua própria presença, na condição de pesquisadores, como também por suas experiências no campo com a capacidade



de reflexão que trazem à caminhada ao longo da pesquisa, como membros do campo que estão investigando. Desta forma, a minha opção pela metodologia qualitativa de cunho etnográfico-discursivo também se dá por um desejo de realizar uma pesquisa em diálogo com o que sugere Cameron *et al* (1992) e Thomas (1993), uma pesquisa que transcenda a etnografia convencional e filie-se à etnografia crítica, que não seja apenas sobre os sujeitos pesquisados, mas, para, sobre e com esses sujeitos. Enquanto a etnografia tradicional busca compreender as sociedades ou grupos que a compõem, a etnografia crítica atua em favor de grupos em situação de vulnerabilidade e desfavorecimento social. O objetivo é colocar em destaque relações assimétricas de poder proporcionando aos sujeitos participantes a possibilidade de reflexividade e de mudança.

Em diálogo com André (2008) concebo a etnografia para além da descrição de situações, ambientes, pessoas e a reprodução das falas e dos depoimentos dos sujeitos pesquisados. O que pretendo é “reconstruir as ações, interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (André, 2008, p. 32), porque, compreendo que para chegar às significações do outro, como pesquisadores devemos fazer um esforço de ir além dos seus métodos e valores, aceitando outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo. (ANDRÉ, 2008).

## **5.2.A Análise de Discurso Crítica como método**

Como destacado no capítulo 1, este estudo vincula-se à Análise de Discurso Crítica. Como parte do arcabouço teórico da ADC, Chouliaraki & Fairclough (1999) propõem um modelo de trabalho/pesquisa para realizar as análises. O objetivo da proposição do método é permitir que as análises possam colaborar para o desvelamento e a compreensão das relações assimétricas de poder e a presença de ideologias a partir da investigação do discurso. O modelo proposto é identificado como crítica explanatória.

A ADC parte da compreensão de que as questões sociais são, em alguma medida, questões sobre o discurso. Ela caracteriza-se, portanto, como uma abordagem para estudos da linguagem que têm por objetivo atingir camadas mais profundas, suas entidades, estruturas e mecanismos que existem e operam no mundo. (CHOULIARAKI & FAIRLCHOUGH, 1999). Segundo Fairclough (2003), para se chegar aos efeitos ideológicos dos textos é necessário relacionar a microanálise de textos à macroanálise de maneiras como as relações de poder atuam dentro das práticas e das estruturas. Nesse sentido, o arcabouço teórico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) apresenta cinco etapas, como indicado no quadro abaixo:

**Quadro 2 - Arcabouço Teórico da ADC**

<b>1. Um problema (atividade, reflexão) - questão motivadora</b>
<b>2. Obstáculos que começam a obstruir- aprofundamento da análise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Análise de conjuntura</b></li> <li>b) <b>Análise da prática particular</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) <b>Práticas relevantes?</b></li> <li>(ii) <b>Relação do discurso com outros momentos?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Discurso como parte da atividade material</b></li> <li>✓ <b>Discurso e reflexão</b></li> <li>✓ <b>Análise e Reflexão</b></li> </ul> </li> </ul> </li> <li>(c) <b>Análise de discurso</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) <b>análise estrutural de outros discursos</b></li> <li>(ii) <b>análise interacional</b></li> </ul> </li> </ul>
<b>3) Função do problema na prática- definição dos principais desafios</b>
<b>4) Possíveis formas de passar os obstáculos- reconfiguração da questão</b>
<b>5) Refletindo sobre a análise</b>

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

Como indicado no quadro, parte-se de um problema social com aspectos semióticos e de quais são os possíveis obstáculos à sua superação. Uma vez definido o problema ou a preocupação sobre a qual a pesquisa irá se debruçar, passa-se ao processo de identificação dos obstáculos a partir de três análises: análise de conjuntura, análise da prática particular e análise de discurso. Ao longo das duas primeiras etapas o objetivo é investigar as redes de práticas em que se localiza o problema de caráter semiótico. Ao analisar a conjuntura e a prática particular busca-se fazer a contextualização da análise discursiva. O intento é fazer com que os textos a serem analisados sejam relacionados às suas questões mais amplas e ao seu contexto particular. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 2003, RAMALHO e RESENDE, 2006).

Na sequência, observando o quadro, uma vez que tenha sido feita a análise da conjuntura, procede-se à análise discursiva. Para Chouliaraki & Fairclough (1999) a análise de textos como parte dos processos sociais é um trabalho complexo que envolve a compreensão e a explanação. As duas etapas seguintes propostas no arcabouço de Chouliaraki & Fairclough (1999) relacionam-se às investigações sobre as funções do problema na prática e as possíveis formas de superar os obstáculos identificados na fase anterior. A parte final da análise relaciona-se a uma reflexão sobre a análise e sua contribuição para as questões de emancipação social. Portanto, considerando este arcabouço, no capítulo 1 desta dissertação apresento a questão motivadora da pesquisa, no capítulo 2 discuto a conjuntura, no capítulo 3, que é também o capítulo de diálogos transdisciplinares com a ADC trago a análise da prática particular. A análise da prática particular também é realizada em parte no capítulo analítico, o

capítulo 6, que é também onde procedo às análises das práticas sociais e às análises linguístico-discursivas.

### **5.3. O trabalho de campo e a definição da metodologia de pesquisa**

Como informado em parte no capítulo 2 desta dissertação, em 2014 e 2015, estive engajada como autora e professora do PMI, atuando respectivamente, junto a 5 e a 7 turmas do 9º ano de ensino fundamental em uma unidade de ensino em Ceilândia. Em 2017, por ocasião do Programa de Ampliação do Projeto atuei, juntamente com a professora Vitória Régia de Oliveira Pires, como coordenadora do programa em 15 escolas públicas do DF e formadora de 48 professores e professoras. Em 2018, entrei para o mestrado e comecei a compreender a necessidade de mudança de perspectiva, havia a necessidade de sair do lugar de autora para colocar-me no lugar de pesquisadora.

Nesta perspectiva, a construção da metodologia, que aqui apresento, é resultado da participação no campo, a partir da proposta da observação participante, de muitas leituras e ricos momentos de diálogo com a minha orientadora, mas também é resultado das vivências ao longo dos cinco anos em que estive mergulhada em práticas relacionadas ao PMI. Ao longo do primeiro semestre de 2018, por diversas vezes fiz observações iniciais em escolas, que eram, a priori, o espaço onde eu gostaria de desenvolver a minha pesquisa, escolas participantes do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI. Estive em três unidades de ensino diferentes, sendo duas unidades de ensino do grupo de escolas selecionadas para desenvolver o projeto no ano de 2017 e uma unidade de ensino selecionada em 2018.

Em uma das unidades de ensino, observei as aulas da professora que compõe a turma de cursistas do Programa de formação do PMI do ano de 2018. Passei uma manhã inteira acompanhando o trabalho dela junto a estudantes do segundo ano do Ensino Médio, em uma escola de uma região periférica do Distrito Federal e, posteriormente, construí as minhas notas de campo e primeiras impressões em relação a sair do lugar de autora do projeto para ocupar o lugar de pesquisadora.

Em outra unidade de ensino, tive a oportunidade de conversar com um grupo de seis meninas participantes do projeto. E, em uma terceira escola, que já está há mais de um ano inserida no programa, estive a convite da professora que organizou uma atividade dentro do contexto das comemorações do Dia da Consciência Negra. O objetivo da minha visita seria

participar de uma roda de conversa com os estudantes, abordando questões étnico-raciais e de gênero.

Além de fazer a imersão nas unidades de ensino mencionadas, em 2018, também estive em campo no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação- EAPE, acompanhando parte da formação oferecida aos professores e professoras. Embora, em 2017, por ocasião do projeto piloto, a formação<sup>6</sup> tenha sido construída por mim e desenvolvida com o apoio da professora Vitória Régia, em 2018, como nós duas fomos admitidas em programas de pós- graduação *strictu senso*, afastamo-nos do programa para estudos e outras pessoas foram selecionadas para atuar como formadoras. Observei 14 das 22 aulas ministradas pelas formadoras, no intervalo de julho a novembro de 2018.

Depois destas várias observações iniciais no campo, tanto em escolas de ensino fundamental e médio da rede, como no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (em 2019 nomeado Subsecretaria de formação continuada dos profissionais da educação), passei a ter insumos que me ajudaram a pensar detalhes da metodologia que eu estava construindo. Isso se deu, também, porque a minha etnografia, no sentido de ter acesso a outras escolas, em processos de interlocução com outros profissionais da educação ou imersão em campo, como eu já mencionei em parte, é muito anterior ao mestrado.

Desde 2015, após o projeto receber o reconhecimento do 8º Prêmio Professores do Brasil, fui chamada a compartilhar a minha prática pedagógica com outros profissionais da educação, em diferentes contextos, tanto em unidades de educação básica, como em instituições de ensino superior. Nas ocasiões em que pude conversar com professores e professoras era muito recorrente que nessas situações esses profissionais demonstrassem um desejo e uma necessidade de receber escuta para compartilhar suas angústias e dificuldades e receber reconhecimento pelo trabalho que viam realizando. Muitas professoras relatavam um sentimento de solidão que experimentam e o quanto desejavam que outros observassem o que eles estavam fazendo a título de compartilhar suas práticas e sentirem-se menos sozinhos na realização do seu trabalho.

A partir dessa experiência, concluí que fazer eu mesma a interlocução com esses profissionais como parte da minha pesquisa, seria importante para me aproximar de uma concepção de pesquisa que se desse em uma perspectiva de cunho etnográfico e decolonial. Eu escolhi estar presente no campo, desenvolvendo a pesquisa junto a professores e professoras por entender que, como já vinha sendo sinalizado ao longo dos três anos

---

<sup>6</sup>Na seção da conjuntura, trouxe informações mais detalhadas sobre o histórico do projeto.

anteriores à pesquisa, os momentos de diálogo que pude ter com esses profissionais foram momentos de muito aprendizado e fortalecimento mútuo. As minhas escolhas metodológicas também foram orientadas pelo que tem sido proposto por pesquisadoras como Vieira (2019, p. 97) que afirma:

Temos preconizado em nossas pesquisas de campo realizadas principalmente em escolas regulares de educação básica do Distrito Federal, práticas mais colaborativas e culturalmente sensíveis, buscando construir abordagens teórico metodológicas de acordo com o que a comunidade demanda e com o que o campo oferece, numa postura mais aberta para a construção do diálogo com os saberes que se vão apresentando (VIEIRA, 2019, p. 97)

Nesse sentido, Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 156), advertem que “são incompatíveis com a ADC abordagens da etnografia que considerem a necessidade de afastamento do pesquisador ou da pesquisadora a fim de não “contaminar os dados”. Outro ponto destacado por esses autores que me ajudou a fazer as escolhas em relação aos participantes da pesquisa e às metodologias a serem adotadas é o fato de que: “as abordagens críticas coerentes com a ADC, como uma prática teórico crítica serão aquelas que prevêm um engajamento com o contexto de pesquisa e com os participantes (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p. 156). Nesse processo de construção da metodologia de pesquisa, o diálogo com a minha orientadora foi imprescindível para que eu me sentisse segura em relação a dar corpo à proposta de desenho de pesquisa que nós, aos poucos, fomos percebendo que fazia sentido. Refletir sobre como as experiências vividas no processo de realização do PMI tinham sido importantes para o fortalecimento da minha identidade docente, pensar sobre como o engajamento no projeto havia colaborado para eu obter mais consciência sobre as bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas que ancoravam o meu trabalho pedagógico, colaborou para que eu entendesse que seria relevante investigar questões relacionadas à identidade docente. Ter eu mesma passado por profundas transformações identitárias, fez-me pensar em que efeitos teria o projeto na identidade de outros docentes. Desta forma, uma vez que definimos que a pesquisa seria desenvolvida com professores e professoras, o próximo passo seria sistematizar os critérios para a escolha dos participantes, tema que eu abordo na próxima seção.

### ***5.3.1 A definição dos sujeitos/ participantes da pesquisa***

Como discutido no tópico anterior, diante do que me havia sido apresentado até aquele momento, em campo, concluí que as condições e circunstâncias que me tinham sido

apresentadas sinalizavam que eu não poderia realizar as pesquisas junto a estudantes, como era a minha primeira pretensão. Assim, reestruturei os meus objetivos de pesquisa e defini como participantes os professores e professoras. Trabalhar com esses profissionais proporcionaria condições de compreender com maior profundidade as novas questões de pesquisa levantadas, relacionadas, sobretudo, à identidade docente e a como esses profissionais da educação constroem discursivamente os seus papéis como agentes sociais de mudança e intelectuais transformadores, protagonistas da própria prática.

Entendo que colocar o foco da minha pesquisa na identidade dos docentes deu-me condições de colaborar para o fortalecimento da proposta pedagógica em questão. Portanto, defini como participantes da minha pesquisa 7 professoras e 2 professores, conforme indicado no quadro abaixo:

**Quadro 3- Perfil dos/das participantes da pesquisa**

Nome	Idade	Unidade Escolar	Tempo na SEED F	Tempo na Unidade de Ensino	Componente Curricular	Ano de adesão ao Programa Mulheres Inspiradoras
<b>Nelson Mandela</b>	36 anos	CEF de Ceilândia	03 anos	3 anos	História	2018
<b>João Nery</b>	37 anos	CEF de Ceilândia	12 anos	09 anos	Português	2017
<b>Rosa Parks</b>	36 anos	CEM de Ceilândia	18 anos	04 anos	Filosofia	2017
<b>Lygia</b>	47 anos	CIL	29 anos	20 anos	LEM/ Espanhol	2017
<b>Ana Terra</b>	46 anos	CEF do Gama	17 anos	2 anos	História	2017/ 2018
<b>Maria Firmina</b>	30 anos	CEF de Planaltina	08 anos	1 ano e meio	História	2018
<b>Dandara dos Palmares</b>	27 anos	CIL	02 anos	1 ano	LEM/ Francês	2018
<b>Tereza de Benguela</b>	41 anos	CEF de Ceilândia	19 anos	5 anos	Português	2017/ 2018
<b>Zilda Arns</b>	42 anos	CEM Taguatinga	23 anos	1 ano	Português	2018

Fonte: elaborado por mim

Como o programa de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras já estava no seu segundo ano, considerei que seria relevante trabalhar com profissionais que representassem os dois momentos diferentes: professores e professoras que tivessem participado em 2017, quando realizou-se um projeto piloto de ampliação e, em 2018, quando se começou a estruturar uma proposta de política pública para dar sustentabilidade ao projeto na rede pública de ensino do DF. Assim, dentre os selecionados, foram escolhidos três profissionais

que participaram do projeto piloto em 2017, quatro que participaram em 2018 e duas que participaram das duas edições. Estas duas profissionais foram convidadas a participar da pesquisa, justamente porque chamou a atenção o fato de as duas retornarem à formação.

Também estabeleci como critério trabalhar com dois homens, um participante de 2017 e outro participante de 2018 e sete mulheres. Dentre todos os participantes havia cinco pessoas negras, três pessoas brancas e uma que se identifica como não branca e com ascendência indígena. Quanto ao componente curricular, havia três professoras de Língua Portuguesa, três de História, duas de Língua Estrangeira Moderna e uma de Filosofia. A proposta foi convidar participantes que pudessem representar os/as profissionais da educação e os respectivos componentes curriculares que mais se propuseram a participar do programa de ampliação desde a fase piloto, em 2017. Em relação à experiência profissional no magistério, considerando o pico da carreira 25 anos, foram selecionados três profissionais no início da carreira, quatro na fase intermediária e duas em fase final de carreira. Também incluí dentre os participantes uma professora em restrição de função e uma professora de contrato temporário. Segundo dados da Secretaria de Educação, tem aumentado o número de profissionais da educação que adoecem em função do exercício do magistério e que, depois de avaliação médica, atuam na escola, porém, com restrições na função, em especial no que diz respeito ao contato com os estudantes.

Em função das reiteradas carências de professores, também tem se registrado um grande número de profissionais que atuam em regime de contrato temporário, desta forma, compreendi que seria relevante integrar um representante desse segmento à pesquisa. Todos esses critérios foram estabelecidos com o objetivo de garantir a diversidade de vozes, de maneira a representar a diversidade de profissionais (gênero, raça, componente curricular, idade, tempo de atuação na SEEDF e região administrativa do DF, tipo de vínculo empregatício com a SEEDF) que, desde 2017, têm participado do programa de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras.

Em obediência aos princípios éticos que regem esta pesquisa, os participantes não serão identificados. Para tanto, escolhi novos nomes para referir-me a eles. Dentre as mulheres, os nomes selecionados são nomes de mulheres inspiradoras que compuseram as biografias pesquisadas ao longo do PMI em 2014 e em 2015 (Rosa Parks, Lygia Fagundes Telles, e Zilda Arns) e de outras igualmente notáveis (Dandara dos Palmares, Tereza de Benguela, Ana Terra e Maria Firmina dos Reis). Para os homens participantes da pesquisa os nomes escolhidos foram Nelson Mandela e João Nery, em alusão aos ativistas na luta pelos Direitos Humanos.

### **5.3.2 A geração de dados**

Ao discutir que instrumentos para a geração de dados são adequadas às pesquisas qualitativas, Angrosino (2009) menciona algumas possibilidades que, como já destaquei, empreendi: a observação participante, a análise de Memoriais, as notas de campo e as entrevistas semiestruturadas ou etnográficas. Optei por diferentes técnicas para a geração de dados, partindo do que afirma Angrosino (2009) sobre a necessidade de que, para se realizar uma boa etnografia, é necessário trabalhar na perspectiva da triangulação. O uso de mais de uma técnica de geração de dados proporcionou-me condições de enriquecer o trabalho de pesquisa e ter mais segurança, tanto nas análises como nas conclusões a serem elaboradas. Para a constituição do meu corpus de pesquisa, primeiro fiz várias leituras e análises preliminares dos dados, observei as incidências mais frequentes e organizei o que aparecia mais recorrentemente em macrocategorias sociodiscursivas.

Em um primeiro momento, os dados apontaram para seis macrocategorias diferentes. Optei por organizá-las em um número menor, o que redundou em três macrocategorias, a saber: (i) Representações docentes sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao PMI, (ii) O protagonismo/agência dos textos no PMI e (iii) Pedagogia de Projetos X Pedagogia de Eventos no contexto de ampliação do PMI. Organizei os dados que mais incidiram em excertos e, em um primeiro momento cheguei a 68 excertos ilustrativos das macrocategorias sociodiscursivas. Como optei por trabalhar com excertos mais longos, que pudessem trazer para o leitor do texto não apenas as orações a serem analisadas, mas o contexto linguístico maior em que elas foram produzidas, compreendi que proceder à análise de tantos excertos poderia tornar o trabalho muito extenso. Assim, realizei outra seleção, dentre os 68 primeiros excertos, e cheguei a 32 excertos que foram apresentados, analisados e discutidos no capítulo analítico.

### **5.3.3. Observação participante**

Para Angrosino (2009) a observação participante não é propriamente um método, mas, sim, um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa, que uma vez que tenham sido aceitos pela comunidade estudada, terão como possibilidade usar uma variedade de técnicas de geração de dados. Citando Shensul (1991, p. 91) ele afirma ainda que “a observação participante é um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa do cenário da pesquisa. Ainda em



harmonia com o que Angrosino (2009) propõe, a própria naturalidade da observação participante ameniza o viés de pesquisador observador porque, nesse caso, não há, da parte do observador, a solicitação de que se faça o que quer que seja, apenas espera-se que as pessoas façam o que estariam fazendo, ainda que a pesquisa não estivesse sendo realizada. No meu caso, essa metodologia mostrou-se muito profícua no acompanhamento da formação, ocasião em que pude conhecer melhor os professores e professoras participantes.

Como já discutido em parte no início deste capítulo, a observação participante aconteceu, tanto em visitas que fiz às escolas participantes do projeto, quanto nas aulas de formação ministradas na EAPE. A formação oferecida em 2018 foi realizada ao longo de 22 aulas, com três horas de duração cada. Eu observei 14 dessas aulas. Além disso, observei a aula de uma professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, durante cinco horas e participei de várias rodas de conversas, palestras e oficinas demandadas por professores e professoras participantes do programa.

#### ***5.3.4. Notas de Campo***

Além da observação participante, utilizei as minhas notas de campo como recurso para a estruturação da pesquisa. Desde que realizei as primeiras observações, tanto nas unidades de ensino, como no EAPE, fiz registros do que observei, e tomei nota das minhas impressões e percepções. Estas anotações apresentaram-se como um recurso importante para documentar e recuperar informações que me foram úteis na reestruturação do meu projeto de pesquisa e na definição do corpus de análise. Optei por gerar notas descritivas e reflexivas. Registrei os acontecimentos que observei, anotei trechos de diálogos e também documentei as minhas análises do que eu fui observando no campo.

#### ***5.3.5. Registros escritos autorais- Memoriais e Diários de Bordo***

Os memoriais são uma proposta de produção de texto autoral, a partir do qual professores e professoras participantes do programa de ampliação do PMI fazem um exercício reflexivo, narrando suas memórias e vivências relacionadas tanto à construção da identidade de leitor/leitora, quanto em relação à jornada profissional. O memorial é um gênero já consolidado, muito utilizado em programas de formação de profissionais da educação na graduação e na pós-graduação. Ele foi incluído como estratégia pedagógica na edição piloto de 2017 e mantido na realização do programa em 2018. Os memoriais aos quais me reporto

nesta pesquisa foram produzidos dentro da conjuntura da formação do PMI e não especificamente para atender aos objetivos do meu trabalho como pesquisadora.

O Diário de Bordo é um gênero textual que se filia ao tipo textual narrativo. Em 2007, quando eu buscava ressignificar a minha prática pedagógica, eu necessitava de um recurso que me ajudasse a receber um feedback mais efetivo dos estudantes sobre o meu trabalho. A minha principal preocupação era criar uma estratégia que permitisse aos estudantes avaliar as minhas aulas, para que eu pudesse aprimorar o meu trabalho. Além disso, depois do fortalecimento da minha formação e da ressignificação da minha prática pedagógica, foi ficando cada vez mais evidente para mim, o fato de a escola produzir uma espécie de silenciamento dos estudantes (CHARLOT, 2003). Incomodava-me constatar que na maioria das escolas não havia entidades que representassem os estudantes e a prevalência de aulas filiadas ao modelo educacional instrucionista, no qual só o professor ou a professora fala e os estudantes têm poucas ou nenhuma oportunidade de se posicionarem. Um terceiro ponto que me motivou a trabalhar com a proposta do Diário de Bordo foi a possibilidade de os estudantes terem a partir dele a possibilidade de vivenciar a escrita como uma prática social, para registro de fatos, acontecimentos, impressões e construção de uma memória coletiva.

Diante de todas essas questões, em 2007, eu o adotei como ferramenta pedagógica, conferindo-lhe especificidades para atender aos meus objetivos de trabalho junto a estudantes do Ensino Fundamental. Eu já tinha notícias de que outros profissionais da educação o utilizavam para que estudantes, em especial, no Ensino Superior, realizassem relatórios das aulas. Porém, para atender ao que eu buscava, eu decidi que partiria do gênero relatório de aula, mas, que o subverteria, porque no lugar de os estudantes relatarem objetivamente o que transcorria ao longo da aula, no Diário de Bordo, eles teriam a oportunidade de apresentar suas opiniões, avaliações, posicionamentos, dando-me um retorno, um feedback sobre como as minhas aulas estavam sendo percebidas por eles e elas. Para tanto, criei uma metodologia a partir da qual, seguindo a ordem da chamada, a cada dia um estudante relataria o que acontecia nas aulas de Língua Portuguesa.

Eles e elas deveriam fazer anotações do que ocorria em aula, apresentavam o rascunho que tinham feito e levavam um caderno para casa onde passavam essas anotações a limpo e traziam de volta na aula seguinte. Esse texto produzido por um dos estudantes da sala era, então, lido ou pelo próprio estudante ou por mim, na primeira hora da aula seguinte. Nesse momento, outros estudantes poderiam somar a sua voz a do colega, apresentando opiniões, impressões, reflexões sobre como havia sido a aula no dia anterior.

Essa metodologia se mostrou muito proveitosa, tanto para que os estudantes tivessem um espaço de expressão, como para que pudessem exercitar a escrita e a reescrita autoral. Além disso, o Diário de Bordo se constituiu de uma importante estratégia para eu aprimorar o meu trabalho dia a dia, a partir dos valiosos feedbacks que os estudantes me davam. Desenvolvi o projeto de 2007 até 2016. A proposta, portanto, também fez parte do PMI. Em função dos bons resultados obtidos com o Diário de Bordo, em 2017, na edição piloto do programa, ele foi apresentado às professoras e aos professores que participavam da formação e muitas o incorporaram à sua prática pedagógica. Ainda na formação de 2017, uma cursista fazia o Diário de Bordo de todos os encontros em forma de Cordel e, em 2018 a proposta seguiu sendo adotada, porém, com a diferença de que todas as cursistas tiveram a oportunidade de fazer pelo menos um relatório da aula. Para esta pesquisa, trabalhei com um Diário de Bordo, ou seja, um relato, por participante.

### ***5.3.6 Entrevistas Semiestruturadas***

Como mencionado, optei por trabalhar também com entrevistas semiestruturadas neste estudo porque, assim como Madureira e Branco (2001), entendo o momento da entrevista como um espaço que pode se tornar interativo e dialógico. Gaskell (2002) também destaca que a entrevista semiestruturada se constitui como um momento de interação e de trocas de ideias e de significados. Segundo o autor, ela visa a compreensão detalhada das crenças, atitudes valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos socioculturais específicos. Em função dessa característica, ela se torna útil na compreensão dos pontos de vista particulares dos entrevistados e de grupos sociais.

Considero que a partir desta técnica nas quais os papéis de entrevistador e entrevistado são flexíveis e a qualidade do vínculo entre os dois é de fundamental importância, há a possibilidade de fluidez na geração dos dados. Compreendo também que, para os objetivos e questões de pesquisa que estabeleci, utilizar entrevistas semiestruturadas foi útil porque pude elaborar um roteiro que dialogasse com a pesquisa e que se mostrou um instrumento flexível, que me permitiu fazer novas perguntas aos entrevistados, à medida em que interagimos. Utilizei um roteiro de entrevista geral, com questões relacionadas à prática pedagógica do professor e da professora dentro da conjuntura do PMI, e adaptei as questões à medida em que realizava a entrevista. Foram realizadas 9 entrevistas, em lugares sugeridos pelos e pelas entrevistadas. A menor entrevista durou 50 minutos e a maior 1 hora e 40 minutos, sendo que o tempo total dedicado a esta etapa da pesquisa foi em torno de 8 horas.

Atenta à advertência de Magalhães, Martins e Resende (2017) de que “são incompatíveis as perspectivas de etnografia que procuram documentar realidade com base em depoimentos sobre a realidade”, compreendi que a opção pelas entrevistas semiestruturadas no lugar da observação participante, nas aulas ministradas pelos professores e professoras, trouxe implicações importantes na realização da pesquisa. Ao deixar de trazer dados gerados das aulas como práticas sociais e passar a utilizar dados gerados a partir das entrevistas, opto, também pelo “trabalho com dados sobre a representação discursiva da ação social” e não mais sobre “a construção de conhecimento sobre a ação social propriamente dita.” (MAGALHÃES, MARTINS e RESENDE, 2017, p. 157).

Destaco ainda que, embora, para a composição do meu corpus de análise, eu tenha trazido dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas, nos memoriais, nos Diários de Bordo e na observação participante, por ter optado pelo desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica mais colaborativa, também compuseram a minha pesquisa a ministração de palestras, a participação em rodas de conversas e o desenvolvimento de oficinas de pedagogia de projetos junto às escolas dos professores e professoras participantes da pesquisa. Dentre os nove participantes, só não foi possível realizar rodas de conversas e oficinas em uma das escolas por incompatibilidade de horários com a agenda geral da escola. As rodas de conversa e oficinas foram demandadas pelos professores e professoras e tiveram por objetivo apoiar os profissionais da educação envolvidos na realização do PMI quanto a engajar mais docentes na iniciativa pedagógica. Esta prática coaduna com a proposta da ADC de que pesquisadores que realizam pesquisas etnográfico-discursivas devem firmar o compromisso de engajamento no campo.

#### **5.4. Categorias de Análise**

Como já destacado algumas vezes neste capítulo, para Fairclough (1992, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999) a língua é parte irredutível da vida social e um modo produtivo de fazer pesquisa social é por meio da linguagem. Partindo desta compreensão, os autores propõem categorias de análise que permitam compreender as questões linguísticas que se apresentam nos diferentes textos. É importante destacar que, em ADC, as categorias de análise não são dadas a priori, quem as anuncia são os dados sobre os quais o/a pesquisadora se debruça. Consoante a isso, no próximo tópico, apresentarei as categorias que se mostraram produtivas para as análises do meu corpus de pesquisa.

#### **5.4.1 Representação de eventos sociais**

Para Fairclough (2003) discursos são modos de representar o mundo- os processos, as relações, as estruturas do mundo material, o mundo mental dos pensamentos, sentimentos, crenças, valores, princípios, o mundo social como um todo. Ao analisarmos discursos, precisamos estar atentos a como diferentes perspectivas do mundo estão associadas a diferentes relações que as pessoas têm com o mundo. Isto porque, os discursos são parte dos recursos com os quais as pessoas se posicionam em suas relações sociais. Considerando que o discurso tem três tipos de significação (acional, representacional e identificacional), ao se proceder às análises, como mencionei na introdução deste tópico, é necessário lembrar que cada um deles oferece uma perspectiva específica e categorias analíticas específicas. No caso dos significados representacionais, as orações têm três elementos principais: os processos, os participantes e as circunstâncias.

Ao analisar os textos em uma perspectiva representacional, Fairclough (2003) adverte-nos de que é importante observar que elementos dos eventos estão incluídos na representação desses eventos, quais deles são excluídos, a quais deles é dada maior importância. Ele ainda informa que os eventos podem ser representados em diferentes níveis de abstração e generalização e que as representações podem atuar como recontextualizações. Portanto, ao analisar determinado evento, devemos observar como os eventos são avaliados, legitimados, explicados, que elementos dos eventos estão presentes nessas representações, qual o grau de abstração e de generalização dos eventos concretos, como esses eventos são ordenados, o que é acrescido ao representar os eventos: explicações, legitimações e avaliações.

Para tratar das análises do significado representacional do discurso, Fairclough (2003) parte dos princípios teóricos da Linguística Sistêmico Funcional, -LSF, e sobre a qual Fuzer e Cabral (2014, p.18) informam que estão esboçadas em: “Halliday (1978,1985,1994,2004), Halliday e Hasan (1976,1989), Eggins (1994), Martin e Rose (2003), Thompson (2004), dentre muitos outros estudiosos que consideram a importância do ambiente situacional e cultural para a língua em uso”. Para esta pesquisa, o aspecto da LSF que se mostra útil às análises é o Sistema de Transitividade, sobre o qual discorrerei na subseção 5.4.3

#### **5.4.2 Representação de atores sociais**

Segundo Fairclough (2003), assim como são feitas escolhas semânticas, lexicais e gramaticais ao se representar eventos sociais, também há escolhas na representação de agentes

sociais. A partir de Van Leeuwen (1996) ele esquematiza essas escolhas disponíveis na representação dos agentes sociais:

**Quadro 4- Representação de agentes sociais**

Variáveis	Questões a analisar
<b>Inclusão ou exclusão</b>	a) agente suprimido- quando não há nenhuma menção no texto b) agente relegado ao segundo plano- mencionado em algum lugar do texto e inferido em outros
<b>Pronome ou substantivo</b>	Como o agente social é representado? Em forma de pronome ou substantivo?
<b>Função gramatical</b>	O agente social é representando como participante da frase, é descrito em uma circunstância ou como um substantivo possessivo ou um pronome?
<b>Ativo ou passivo</b>	O agente social é o ator nos processos, é afetado ou se beneficia?
<b>Pessoal ou impessoal</b>	Os agentes sociais podem ser representados pessoalmente ou impessoalmente, como isso é feito na oração?
<b>Nomeado ou classificado</b>	Os agentes sociais podem ser representados pelo nome ou de acordo com categorias como, por exemplo, 'o médico'. Essas representações podem se referir a um único indivíduo ou a um grupo de pessoas
<b>Específico ou genérico</b>	Os agentes podem ser classificados de forma específica ou genérica.

Fonte: Quadro criado por mim a partir das informações de Fairclough (2003)

#### **5.4.3 Sistema de Transitividade**

Segundo Fuzer e Cabral (2014), quando uma pessoa manifesta a sua experiência do mundo material ou de seu mundo interior, ou da sua própria consciência, ela está utilizando o componente experiencial da metafunção ideacional da linguagem. Portanto, quando representa um evento/um processo essa pessoa se constitui identitariamente, ou seja, constrói conhecimento e estabelece relações. As autoras destacam que para Halliday e Matiesen (2004):

Há diferença entre aquilo que experienciamos agindo no mundo exterior e no mundo da nossa consciência, incluindo percepção, emoção e imaginação. A forma prototípica da experiência exterior corresponde a ações ou eventos, ou seja, coisas que acontecem, e atores fazem coisas ou levam-nas a acontecer. Já a experiência se constitui de lembranças, reações, reflexões, e estados de espírito que se verificam no nível da consciência. Adicionalmente a esses dois âmbitos da experiência, o ser humano é capaz de fazer relações entre um e outro fragmento de sua experiência, ou seja, através da identificação ou de caracterização (FUZER e CABRAL, 2014, p.39)

Para esta pesquisa, interessa abordar os aspectos léxico- gramaticais a partir dos quais os indivíduos representam as suas experiências por meio da linguagem. A parte da Gramática em que se manifestam os significados experienciais é o Sistema de Transitividade. Segundo Fuzer e Cabral (2014): O tratamento da transitividade na Gramática Sistemática Funcional-

GSF é diferente do que se verifica na gramática tradicional. Na perspectiva tradicional, a transitividade refere-se à relação dos verbos com os seus complementos. Já na Gramática Sistemática Funcional, a transitividade é um sistema de descrição de toda oração, a qual se compõe de processos, participantes e eventuais circunstâncias. Quanto a isso, Fuzer e Cabral (2014) informam:

- a) A representação da **experiência externa** (ações e eventos) é realizada por processos materiais, como fazer, construir, acontecer;
- b) A representação da **experiência interna** (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito) é realizada por processos mentais, como lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer;
- c) A representação das **relações** (identificação e caracterização) é realizada por processos relacionais, como ser, estar, parecer, ter

Nas fronteiras desses três principais, situam-se outros três processos: comportamentais, verbais e existenciais. Assim:

- d) A representação de **comportamentos** (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas do ser humano) é realizada por processos comportamentais, situados entre os materiais e os mentais, como dormir, bocejar, tossir, dançar;
- e) A representação de **dizeres** (atividades linguísticas dos participantes) é realizada por processos verbais, situados na fronteira entre os mentais e os relacionais, como dizer, responder, afirmar;
- f) A representação da **existência** de um participante (o ‘estar no mundo’) é realizada por processos existenciais, situados entre os relacionais e os materiais, como existir, haver. (FUZER e CABRAL, 2014, p. 42m grifo das autoras)

Ao optar pelo Sistema de Transitividade no estudo dos tipos de orações, não existe um roteiro estipulado. O contexto e as relações semânticas darão as informações para que um ou outro processo possa ser identificado. Isso significa que um mesmo grupo verbal pode representar processos diferentes a depender das combinações léxico-gramaticais (FUZER e CABRAL, 2014).

#### 5.4.4. *Metáfora*

Fairclough (1992) destaca que, tradicionalmente a metáfora é apontada como um aspecto da linguagem literária. Ele adverte, porém, que os estudos de Lakoff e Johnson (1980) anunciam outras possibilidades. Segundo estes autores as metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como discurso científico e técnico. Segundo Fairclough (1992), “(...) quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma

maneira e não de outra (Fairclough, 1992, p. 250). Fairclough (2003) menciona, ainda, que a metáfora é um recurso disponível para produzir representações distintas do mundo.

#### 5.4.5 Avaliação

Fairclough (2003) afirma que o modo como as pessoas se expressam nos textos é uma parte importante da maneira como elas se identificam, ou seja, é parte importante de como as suas identidades são estruturadas. A maneira como as pessoas se identificam e representam as suas experiências pode ser feita a partir de avaliações. Vian. Jr, Souza, Almeida (2009, p. 19) menciona que: “ao considerarmos as formas como ocorrem os mecanismos de avaliação do ponto de vista de sua realização léxico-gramatical, temos uma vasta gama de escolhas disponíveis no sistema linguístico”. Mesmo havendo essa ampla gama de opções disponíveis para expressar linguisticamente avaliações, Vian. Jr, Souza, Almeida (2009) sugere que é possível organizar categorias a partir dos recursos léxico-gramaticais. Para a categorização das ocorrências desse sistema de avaliação, ainda segundo Vian. Jr, Souza, Almeida (2009);

Martin e colaboradores estabeleceram o Sistema de Avaliatividade, consubstanciado principalmente em Martin e White (2005), mas apresentado em outros autores anteriormente, como no próprio Martin (2000, 2002, 2003) e também em Eggins e Slade (1997) e em White (2004<sup>a</sup>; 2004<sup>b</sup>), que nos permite vislumbrar, a partir da perspectiva Sistêmico-funcional de linguagem os diferentes recursos utilizados e as possíveis metodologias para a análise de como tais mecanismos ocorrem em língua portuguesa.

Segundo Vian Jr (2010), os trabalhos divulgados por pesquisadores ligados à Escola de Sydney, são três os principais tipos de Atitude: expressamos sentimentos e emoções, julgamento de caráter e avaliações, que podem ser organizadas em três tipos de recursos:

**Quadro 5- Recursos utilizados para fazer avaliações**

Afeto	Recursos utilizados para expressar emoção
<b>Julgamento</b>	Recursos utilizados para julgar caráter
<b>Apreciação</b>	Recursos utilizados para atribuir valor às coisas

Fonte: Vian. Jr, Souza, Almeida (2009)

#### 5.4.6 Modalidade

Para Fairclough (2003) a Modalidade está relacionada à questão de como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras. A maneira como uma pessoa representa o mundo, as situações, causas, propósitos com os quais se compromete é



parte relevante de como ela se identifica, em relação ao outro com quem interage. Ela se refere aos comprometimentos, atitudes, julgamentos, posturas e conseqüentemente com a identificação, embora ela também esteja relacionada às ações e relações sociais e, portanto, à representação.

#### **5.4.7 Escolhas lexicais**

Para Fairclough (1992, p. 239) “a relação das palavras com os significados é de muitos- para um e não de um- para muitos”. O que significa dizer que as palavras têm vários significados e, eles podem ser lexicalizados de muitas maneiras. Como produtores de textos, portanto, estamos sempre diante de escolhas relacionadas a que palavras usar, como expressar um determinado significado por meio de palavras. O autor destaca ainda que as escolhas e decisões que fazemos ao optar por um léxico e não por outro não são de natureza apenas individual, “porque os significados das palavras e a lexicalização dos significados são questões que são variáveis socialmente contestadas, e facetas de processos sociais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 1992, p.239).

## 6. REFLEXÕES SOBRE OS DADOS GERADOS: DIÁLOGOS A PARTIR DAS ANÁLISES

Seus rostos e suas vivências podem ser apagados nos currículos, nos conteúdos, no material didático e literário, porém se revelam a nós. Seus rostos não nos resultam estranhos. Tão parecidos a nós mesmos, a nossos familiares, a nossas histórias.  
Arroyo (2019)

Neste capítulo apresentarei as análises construídas a partir dos diferentes dados gerados na realização desta pesquisa. Como já discutido no capítulo 2, o arcabouço teórico do qual eu parto para a realização deste estudo é a Análise de Discurso Crítica, com base em Fairclough (1992, 2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999). As recorrências nos dados gerados trouxeram a necessidade de organizar as análises em um capítulo de três seções.

Na primeira seção do capítulo, eu abordo o objetivo geral, que é investigar sob o enfoque da ADC, como os processos de mudança de identidade operam no contexto do PMI. A seção está organizada em três subseções e nelas trago também análises que apontam para o primeiro e para o segundo objetivos específicos a saber: investigar os elementos linguístico-discursivos utilizados por professores e professoras na representação de suas práticas pedagógicas vinculadas ao PMI, e analisar recursos linguísticos discursivos utilizados por professores e professoras na construção das suas identidades sociais.

Na segunda seção discuto os resultados obtidos em relação ao Protagonismo e a Agência dos textos na conjuntura do PMI. A seção está organizada em três subseções que trazem análises e reflexões sobre como os gêneros e textos propostos no PMI suscitam mudanças na prática pedagógica dos professores e professoras e nas suas identidades profissionais. Esta seção dialoga com o quinto objetivo específico, que versa sobre: analisar como os gêneros utilizados na formação do PMI capturam os processos de agência e autoria docente.

Na terceira seção, trago uma reflexão sobre Pedagogia de Projetos X Pedagogia de Eventos. Ela está organizada em uma única subseção e guarda diálogo com o quarto objetivo específico proposto, a saber identificar os constrangimentos e dificuldades aos quais são expostos professores e professoras participantes do PMI. Os dados analisados em todas as seções e subseções foram organizados pelas categorias discursivas e macrosociodiscursivas e, como já detalhado no capítulo metodológico, foram gerados por diferentes estratégias, como, entrevistas semiestruturadas, registros autorais (memoriais e diários de bordo), notas de campo.

Cabe esclarecer que para a composição do meu *corpus* de análise, selecionei os excertos, tanto a partir dos objetivos de pesquisa, como preocupada em apresentar as ocorrências linguísticas mais recorrentes no corpo de dados gerados. Também foi uma preocupação não ‘recortar’ delimitar, sujeitos, mas, para fins de análise, precisei recortar trechos das falas que fossem ilustrativos das categorias linguísticas anunciadas pelos dados. Embora em alguns momentos eu tenha trabalhado com o Sistema de Transitividade, segundo a Linguística Sistêmico Funcional, que parte da análise das orações, optei por trazer excertos mais longos, a partir dos quais o leitor e a leitora deste texto pudessem situar os trechos analisados no contexto maior de onde ela foi retirada.

Todos os dados gerados foram organizados, portanto, em três macrocategorias, a saber: (i) Representações de professores e professoras das suas práticas pedagógicas relacionadas ao PMI; (ii) o Protagonismo dos textos utilizados no PMI; (iii) Pedagogia Crítica de Projetos X Pedagogia de Eventos. Trabalhar com macrocategorias em ADC permite-nos marcar na prática analítica o conceito de prática social.

### **6.1. Representações dos docentes sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao PMI**

Segundo Fairclough (1992, p. 250), como já discutido em parte no capítulo 5 desta dissertação, “as metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico”. Lakoff e Johnson (2002, p.45) reforçam essa compreensão afirmando que “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”. E, eles vão além, ao dizer que, até mesmo os processos do pensamento são em grande parte metafóricos. Partindo dessa compreensão, os autores afirmam que as metáforas como expressões linguísticas são possíveis exatamente porque existem metáforas no sistema conceitual de cada um de nós.

No próximo tópico, trarei à discussão os dados relacionados às representações que os professores e professoras fazem de suas práticas filiadas ao PMI, destacando as metáforas que incidiram em suas falas. O tópico está organizado em duas seções. Os títulos apresentados são parte dos excertos selecionados para essa discussão teórica, portanto, falas dos atores sociais, professores e professoras participantes da pesquisa. Além do uso da categoria da metáfora para análise dos dados, também partirei da análise das escolhas lexicais feitas pelos participantes e das avaliações feitas por eles.

### **6.1.2. “Porque é uma batalha, a guerra ainda é longa”**

Tardiff e Lessard (2017, p. 195), ao discorrerem sobre os fins do trabalho docente, afirmam que: “todo trabalho humano possui fins, que se manifestam sob diversas formas no decorrer da ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas planejamento, etc”. Praticamente todos os participantes da pesquisa, ao falarem sobre sua atuação como docentes, destacam um anseio, uma intenção que carregam na relação com o seu trabalho. Quase todos fazem escolhas lexicais, avaliações e usam metáforas que evidenciam a forte necessidade de ver sentido naquilo que estão realizando, de perceber impacto do trabalho que constroem na sala de aula, em relação a produzir mudanças sociais. A partir do próximo parágrafo, procedo à apresentação e à análise de alguns desses dados. Para isso, antes da apresentação da voz de cada colaborador, faço uma breve apresentação do perfil do entrevistado.

A professora Tereza de Benguela é uma professora experiente, com 19 anos de atuação em regência de classe. Ela trabalha com o componente curricular Língua Portuguesa em uma escola localizada em área de grande vulnerabilidade social. Como já destacado em parte no capítulo metodológico, Tereza foi selecionada para participar da pesquisa porque assim como Ana Terra, participou do curso de formação em 2017 e em 2018. Chamou-me a atenção o fato de a professora sentir a necessidade de se inserir no curso de formação duas vezes e ter participado integralmente dos dois momentos. Ela é uma professora muito dedicada aos estudantes. Eu a conheci em 2016, quando fui trabalhar na escola em que ela atuava. Tereza mostrou-se uma colega de trabalho muito generosa e nós fizemos trocas muito potentes, aprendemos muito uma com a outra. Quando Tereza soube que eu estava desenvolvendo a pesquisa, ela manifestou o desejo de participar e mostrou-se muito ávida pelo momento da entrevista. Pelo que pude perceber, Tereza, assim como os demais participantes, identificou no momento da entrevista uma oportunidade de receber escuta atenta e reconhecimento pelo seu trabalho. A entrevista dela durou 50 minutos e foi marcada por vários momentos em que ela se emocionou, ao narrar experiências relacionadas ao desenvolvimento do PMI, e desafios enfrentados ao longo da carreira. Tereza se esforça a realizar um trabalho que seja capaz de gerar transformação na vida dos estudantes. Versando sobre isso, no excerto 01, ela usa a metáfora da sementeira. Ela diz que o que a motivou a fazer o curso foi o desejo de dar mais sentido à própria prática, já que ela compreende que trabalha “semeando sonhos, semeando oportunidades e possibilidades positivas”

**Excerto 01**

Então, eu fui fazer o curso pra, de certa forma, dar mais sentido pra minha prática pedagógica, né? Que eu pensei nela de uma forma positiva, de que eu trabalho com sonhos, **semeando sonhos, semeando oportunidades e possibilidades positivas pros estudantes** que passam pela minha vida.

O fato de a professora Tereza utilizar a metáfora a partir de um verbo no gerúndio, assinala a compreensão que ela tem sobre as especificidades do seu trabalho. O verbo “semeando”, indica um ato contínuo. Ela compreende que a partir do seu trabalho frutos poderão ser produzidos, ou seja resultados poderão ser obtidos. Esses resultados se traduzem nas “*oportunidades e possibilidades positivas pros estudantes*”. Outra leitura possível é que ao usar o gerúndio, a professora Tereza focaliza os processos de sua prática e não apenas os “*frutos*”, o produto. O pressuposto é que ela associa essa imagem processual em “*semeando*”, com o curso de formação do PMI e “*sonho*”, “*oportunidades*”, “*possibilidades*” são escolhas lexicais relacionadas às pressuposições que ela associa ao PMI, como parte de suas expectativas, desejos e valores.

A entrada no programa de Ampliação do PMI parece ser uma estratégia adotada por ela para dar mais sentido à prática pedagógica, o que pressupõe que antes ela não estava encontrando um sentido que a contemplasse, que respondesse às expectativas sonhadas. Outro recurso linguístico utilizado pela professora para evidenciar as suas expectativas em relação ao programa é o vocábulo “*positiva*”, usado duas vezes: a primeira para se referir à própria prática e a segunda para se referir às possibilidades voltadas para os estudantes. As escolhas lexicais da professora Tereza nos permitem concluir que ela acredita que o PMI pode colaborar no trabalho de “*semeadura*” que ela compreende que realiza no seu fazer pedagógico. A reflexão feita até aqui, coloca em foco os desejos e a realidade do PMI. Talvez seja um indício importante de que o PMI aciona o campo dos desejos e dos sonhos dos docentes. Outra metáfora utilizada por Tereza e que merece destaque, aparece no excerto a seguir:

**Excerto 2**

A minha avó também...meu avó é... queria mexer com galinha, com essas coisas, às vezes, né? viajava e ficava enrolado com isso, minha avó também tinha que prover os filhos e criá-los, então eu venho de famílias que as mulheres têm um papel muito marcante, então é... quando eu entrei no curso, **eu me senti em casa, eu achei ele muito bom**, e...e... dentro de tudo que eu fui lendo eu partilhava com a minha mãe.

Ao descrever a experiência vivida ao participar do PMI, Tereza inicia a sua fala topicalizando seus ancestrais, começa com a marcação do pronome possessivo em primeira pessoa, realçando seu ‘*eu*’ na reflexão sobre o projeto. Para falar do que ela achou do PMI, ela constrói um caminho discursivo que traz três movimentos de construção de representação, marcados pela mudança do tempo verbal e de estilo linguístico: (i) ela inicia usando o pretérito-imperfeito (*queria, viajava, ficava, avó/tinha que prover/tinha que criá-los*), (ii) ela usa o presente: “*eu venho*”- numa afirmação identitária de origem, de ancestralidade- ao usar mulheres, ela enfatiza o foco do PMI e traz sua representação da avó como alguém que “*tinha que*” (modalidade deôntica de obrigação atrelada ao papel feminino). Ela utiliza duas orações mentais: “*eu me senti em casa*” e “*eu achei ele muito bom.*” Segundo Fuzer e Cabral (2014, p.54) “as orações mentais constituem-se de processos que se referem à experiência do mundo de nossa consciência. Processos mentais podem indicar afeição, cognição, percepção, desejo”. Ao afirmar: “*eu me senti em casa*”, vale destacar, também, que Tereza utiliza o verbo no presente, em uma forte marcação identitária. O pressuposto dessa metáfora é que as mulheres que o PMI aborda são parecidas com a sua avó. No último movimento discursivo (iii), a professora avalia o PMI, ao destacar: “*eu achei ele muito bom*”. Além de utilizar duas orações mentais, nas quais evidencia apreço e identificação com o projeto, a professora Tereza usa a metáfora da “*casa*” para ressaltar que vindo de uma família onde as mulheres têm protagonismo, vincular-se a um projeto onde biografias de mulheres são destacadas dá-lhe a sensação de familiaridade, de conforto, de proximidade que ela tem quando está em “*casa*”.

Assim como Tereza, o professor Nelson demonstra vir de uma família com mulheres fortes. Em seu Memorial ele destaca a importância da atuação das mulheres de sua família para a sua formação. Ele atribui à mãe, à irmã e à esposa o fato de hoje ter formação em nível superior. Segundo ele:

Não é fácil pra ninguém alcançar uma boa classificação, **mas eu pude contar com 3 mulheres que pavimentaram minha caminhada: minha esposa, minha mãe e minha irmã.** Elas acreditaram em mim. **Fui sustentado pelos braços dessas mulheres,** Nzingas guerreiras. Cheguei aqui, credito à fé e orações da minha mãe; do suporte financeiro de minha irmã e do amor traduzido em afeto e consideração que minha esposa me ofertou, tendo várias vezes que dormir sozinha enquanto eu virava noites debruçado sobre os livros.

Nelson é um jovem professor, recém-chegado à profissão e à escola em que trabalha. Ele atua com o componente curricular História e foi escolhido para participar da pesquisa por ser um dos poucos homens participantes na formação. Ele compôs a turma de 2018. A escola

em que Nelson atua é localizada em uma das áreas de maior vulnerabilidade social do DF, e atende a estudantes do 6º ao 9º ano. Nelson se dispôs prontamente a participar da pesquisa, concedendo-me a entrevista e recebendo-me na escola em três momentos: para participar de uma roda de conversa com os professores e professoras da escola sobre as concepções teóricas e metodológicas do PMI, para a realização da entrevista e para prestigiar o trabalho que ele e os demais professores engajados no projeto realizaram ao longo do ano de 2018. Estive presente na mostra de trabalhos que se traduziu na culminância do projeto. A entrevista de Nelson trouxe uma particularidade: ele é o professor que mais se preocupa com a relação dos estudantes com o seu território. Nelson mora na cidade em que atua como professor e parte do seu trabalho é colaborar para que os estudantes construam um sentimento de pertença ao lugar onde vivem.

Nessa perspectiva de falar sobre a relação com o PMI, no excerto 03, o professor Nelson descreve uma situação com a qual se deparou, em que uma estudante que, ao que se sabia, tinha sido vítima de uma situação de violação de direitos, recusa-se a participar de determinadas atividades e ele, não conformado com a situação, decide agir. Ao narrar esse episódio, representando a si mesmo, a estudante e a própria prática, o professor Nelson, na entrevista, usa duas metáforas;

#### **Excerto 03**

Ela não queria apresentar e todos os professores reclamavam. Eles falavam: “Ela é muito vítima, é vitimismo demais”. Aí eu **pego**, dentro da minha matéria, tento trazer aquilo, ressignificar ao máximo, tanto pelo conteúdo literário, quanto pelo projeto, quanto para o que ela vive, e a menina entende, a menina, sabe, ela se encontra **naquilo ali e isso tem sido o meu porto seguro**. Quando eu vejo que os alunos ... e eu até falei: “nossa, tinha que ter essa área do conhecimento, falar de mulheres.” É muito bom. Todo lugar tem mulheres e as histórias se repetem.

A primeira metáfora aparece nos vocábulos: “Eu pego”. Ao discutir as diferentes categorias de metáforas, Lakoff e Johnson (2002, p. 69) destacam que: “(...) nenhuma metáfora pode ser compreendida ou até mesmo representada de forma adequada, independentemente da sua base experiencial”. Ao usar os vocábulos: “*Eu pego*”, o professor traz a ideia proposta pelos autores de que: “se você pode pegar alguma coisa e tê-la nas mãos, pode observá-la e ter uma boa compreensão dela” (LAKOFF e JONSHON, 2002, p.69)

O que o professor parece querer ilustrar com o uso da metáfora é que, ao perceber que a estudante não tem a sua situação compreendida pelos demais professores, ele passa a trabalhar com o conteúdo de forma a aproximá-lo da estudante, ele “*pega*”, esse conteúdo, apropria-se dele e o adequa à necessidade da estudante. O resultado, ele diz é que: “*a menina*

*entende, a menina sabe, ela se encontra*". As escolhas lexicais feitas pelo professor para descrever a experiência que a estudante vive trazem verbos no modo indicativo e todos no tempo presente. O modo indicativo normalmente é utilizado para transmitir um acontecimento certo e real. Também anuncia que o falante se refere a algo que aconteceu de maneira precisa e segura. Dois dos vocábulos anunciam processos mentais que ele supõe que a menina vivencie: "*entende*" e "*sabe*". Ele finaliza dizendo que a estudante "*se encontra*". Os vocábulos "*se encontra*" sinalizam para um processo que o professor percebe que a estudante vive, de se encontrar, de se reconhecer naquilo que ele está propondo.

A outra metáfora que merece destaque é a que o professor utiliza ao se reportar ao PMI. Ele diz: "*isso tem sido meu porto seguro*". Ao representar a sua relação com o projeto usando esta metáfora, o professor sinaliza um sentimento de pertencimento que ele tem em relação ao programa. Pela metáfora proposta por ele pode-se pressupor que, a partir do contato com o projeto, ele não se sente só e inseguro. Como já mencionado, o professor Nelson é recém-chegado à profissão. Ao longo dos três anos em que começou a exercer o magistério como professor efetivo, e durante o período em que atuou como contrato temporário, ele se deparou com grandes desafios que segundo ele, o fizeram pensar em desistir. Nesse sentido, ele afirma:

#### **Excerto 04**

Essas coisas estavam me deixando bem... eu não ia desistir não, mas eu estava desanimado, mesmo, **foi uma luz que abriu pra mim, uma luz, uma esperança**, por isso.

As metáforas empregadas "*O meu porto seguro*" e "*foi uma luz que se abriu para mim, uma luz de esperança*" traduzem o sentimento que o professor tem ao perceber que o trabalho realizado a partir do PMI produz o envolvimento dos estudantes.

Ao longo da entrevista, reiteradas vezes, o professor se referiu também a um sentimento de apreensão que vive, pelos desafios de engajar os estudantes no processo pedagógico.

#### **Excerto 05**

Eu trabalho uma aula por semana com os meninos, tem sido pouco, mas eu **tenho medo**, eu não sei, eu fico especulando vai que lá na frente os meninos **se cansam** de falar disso e **percam a empolgação, eu tenho medo disso**. Mas, eu acho que não tem jeito porque todo dia surge uma coisa nova, todo dia tem um tema, e os meninos estão acompanhando os casos de feminicídio no DF, eles estão acompanhando os casos de violência dentro da casa deles, sabe? São coisas assim. **Eu tenho medo**. Talvez seja uma bobagem minha, mas eu não sei, **eu fico com medo**, acho que é por causa



da minha disciplina. Às vezes eu vejo os meninos e, caramba, ah, professor, mas eu acho que a gente consegue chegar lá no final, porque não é o final, porque é uma **batalha, a guerra** ainda é longa, com esses meninos **empolgados**. Professor Nelson

Tratando das escolhas lexicais, cabe destacar o uso reiterado da palavra “*medo*”, pelo professor. Ele utiliza o vocábulo quatro vezes, o que confirma que o professor teme perder esse “*porto seguro*” e essa “*luz*” em que o projeto se traduz por promover o envolvimento dos estudantes nas aulas. Não por acaso, ele usa uma metáfora orientacional para falar da apreensão de, no futuro, os estudantes perderem o entusiasmo. Ele diz: “*eu fico especulando, vai que lá na frente os meninos se cansem de falar disso*”. A metáfora parece traduzir o sentimento de apreensão vivido pelo professor em relação ao que virá no futuro.

O excerto selecionado dá também uma dimensão dos desafios que o professor enfrenta quanto a engajar os estudantes. Ele decidiu dedicar uma de suas aulas exclusivamente ao desenvolvimento do projeto. As escolhas lexicais feitas por ele para evidenciar as suas preocupações em relação a uma possível redução no envolvimento dos estudantes trazem as construções “*se cansem*”, “*percam a empolgação*”. As duas construções verbais estão dentro do medo narrado pelo professor, ele se autoidentifica a partir deste sentimento. Elas aparecem na fala do professor como marcadores de projeção de um futuro incerto a serviço do medo presente.

Além de estar inserido em um contexto histórico, social desafiador, o professor Nelson se vê na fase em que Nóvoa (2007, p. 39) define como “A entrada na carreira”, período, segundo ele, marcado pela “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘estou a me aguentar?’) a distância entre os ideias e as realidade quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho(...)”. Quando Nelson afirma: “*eu fico especulando vai que lá na frente*”, o uso do gerúndio “*especulando*” e a expressão “*vai que*” reforçam esta interpretação de que o professor se vê angustiado e tomado pelo medo em relação a esse futuro incerto.

O professor Nelson representa discursivamente o efeito da “*luz*” e do “*porto seguro*” que o PMI se tornou, ao perceber que a partir do projeto os estudantes passaram a se envolver mais, e a “*batalha*”, “*a guerra*”, travadas por ele na busca para que os estudantes se mantenham empolgados parece, pelo menos provisoriamente ganha. Nesse sentido, a formação que acontece como parte dele, e o grupo de professores e professoras, que juntos abraçam a causa em favor de uma educação transformadora, são apresentados nas representações do professor como um lugar simbólico de segurança. O uso de duas metáforas que reportam ao campo semântico da luta, da guerra, não são escolhas arbitrárias e parecem

ilustrar o grande esforço dispendido pelo professor na manutenção do engajamento dos estudantes, a necessidade de diferentes estratégias para mantê-los envolvidos no processo pedagógico e as dificuldades de atuar em um contexto social profundamente marcado por violência, em especial, violência contra as mulheres. Todas estas situações apontam para a importância que o professor vê em contar com o apoio do PMI que se traduz, para ele, em “porto seguro”.

Em contraste com o professor Nelson, que por estar iniciando a sua carreira profissional e por atuar em um contexto social desafiador, parece ser, reiteradas vezes, tomado pela apreensão e pelo medo, como marcam as escolhas lexicais e metáforas utilizadas na representação discursivas de suas práticas relacionadas ao PMI, a professora Zilda, a segunda participante com maior tempo de atuação no magistério, traz um outro dado. Zilda é uma professora que acumula 23 anos de prática pedagógica e de experiências muito intensas com o magistério. Ela fala da profissão de maneira apaixonada. A triangulação dos dados, que além da entrevista, incluiu a leitura dos Memórias e dos Diários de Bordo dos professores permitiu perceber que Zilda atuou com públicos diversos, de crianças a adolescentes e adultos. Ela foi convidada para participar da pesquisa, porque hoje atua em uma escola localizada em uma área mais central do Distrito Federal, para onde vão estudantes de diferentes regiões administrativas em busca de uma educação pública que lhes permita acessar a universidade. A escola é considerada uma das melhores da região e tem uma forte tradição quanto a trabalhar com projetos e preparar os estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio -ENEM e o Programa de Avaliação Seriada- PAS. O longo tempo de carreira permitiu à Zilda uma boa classificação no concurso de remoção e hoje ela atua mais próxima de sua casa e com Ensino Médio. Em seu memorial, ela faz um resgate dos momentos desafiadores que viveu no início da carreira entrelaçando a história de professora à sua história pessoal.

Era tão **gratificante** ensinar aquelas pessoas que mal sabiam assinar o nome, mas que tinham o maior interesse do mundo. Embora cansados das tarefas diárias, eles iam para a escola todos os dias. Foi uma época incrível, nunca me esqueço de alguns **em que via a imagem do meu pai, um homem simples que só concluiu o Ensino Fundamental com muita dificuldade.**

Quando perguntada sobre o que significou para ela participar do Programa de Ampliação do PMI, ela afirma:

#### **Excerto 6**

**Então, assim, isso foi um divisor geral de águas na minha vida pessoal; é na minha... e,**

principalmente, sobretudo, porque aí, às vezes você vai fazendo... é aquilo te falei: meio sem rumo. Por exemplo, isso que eu gosto de ler com meus alunos. Mas você tá lendo, **você sabe que aquilo te dá um fruto**, mas você não sabe muito bem, né? E, é, é, me situou, sabe? Me deu um local ali, é **isso** que eu sou, é **isso** que eu faço, é **isso** que eu quero. É **isso**. Página 167

Como é uma professora experiente, Zilda parece já ter passado por uma fase que Nóvoa (2002, p. 41) assinala como a Fase da Diversificação, em que: “as pessoas lançam-se então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” As informações obtidas na observação participante indicam que um dos aspectos marcantes do trabalho pedagógico da professora Zilda é a ênfase à leitura em sala de aula. No memorial, ela recorda-se de quando atuou por muitos anos dando aulas para o 5º e o 6º ano, menciona o quanto era feliz com os pré-adolescentes e destaca algumas atividades que fazia como as gincanas de leitura. Outra estratégia utilizada por ela para sensibilizar os estudantes para a leitura é ler para eles em voz alta, uma proposta que foi apresentada como parte da formação do PMI, desde a edição de 2017, e que Zilda já havia integrado ao seu fazer pedagógico há muitos anos.

Ao longo da sua trajetória profissional, Zilda foi incorporando práticas, projetos, concepções que a revelam como uma professora com uma identidade profissional muito fortalecida. O uso da metáfora “*isso foi um divisor de águas na minha vida pessoal*”, é explicado quando ela diz: “*você vai fazendo (...) meio sem rumo (...) você sabe que aquilo te dá um fruto, mas você não sabe muito bem*”. Mais uma vez, a professora recorre à metáfora, ao usar a palavra “fruto” para referir-se aos resultados obtidos no seu trabalho. Também merece registro o fato de ela mencionar que o PMI foi um divisor de águas em sua “vida pessoal”. Ou seja, o projeto fez com que Zilda refletisse não apenas sobre questões específicas da profissão, mas sobre a sua vida pessoal.

O uso do vocábulo “fazendo” no gerúndio é muito significativo porque refere-se exatamente a essa jornada, a um fazer contínuo ao qual esta professora tem se dedicado, mas, segundo ela mesma, muito intuitivamente, “*meio sem rumo*”. Entrar em contato com as propostas do PMI, que coincidem em muito com o que esta experiente professora vem acumulando ao longo da sua vida profissional, provoca nela um sentimento de identificação profunda que a faz usar o pronome demonstrativo “*isso*”, quatro vezes para se referir a quem ela é, o que ela faz e o que ela quer. O “*isso*”, ao qual ela se refere parece englobar o PMI e as concepções que ele traz. Para Zilda, encontrar ressonância naquilo que ela vem fazendo, há anos, traz ainda mais discernimento quanto à sua posição identitária, ao ponto de ela definir-

se e representar-se a partir da seguinte expressão: “*é isso que eu sou*”. A reiteração do ‘isso’ parece relacionar-se também com a autoidentificação do seu ‘eu’ como pessoa e como professora. Na construção discursiva: “*Me deu um local ali, é isso que eu sou, é isso que eu faço, é isso que eu quero*”. Além de evidenciar que o PMI trouxe-lhe um “local”, ou seja, um lugar, no sentido de situá-la identitariamente sobre quem ela é, o excerto mostra que ela vai da identidade pessoal (sou/ser), para identidade social (faço/fazer) e volta pra identidade pessoal (quero/querer). Esta gradação que vai do ser ao querer parece sinalizar que o PMI proporciona mudanças profundas na identidade da professora, em um sentido integral, porém, elas parecem ainda estar em processo, no campo do querer, do desejo.

Como já discutido até aqui, a jornada dos professores e professoras participantes da pesquisa é marcada por experiências diversas. Parte dessas experiências envolvem as dificuldades impostas pela estrutura, materializadas na falta de apoio, na resistência de colegas à iniciativa, na sobrecarga de trabalho. Dandara dos Palmares, uma jovem professora de Língua Estrangeira Moderna, trouxe em seu discurso alguns desses elementos. Assim como o professor Nelson, Dandara é recém-chegada à profissão. Ela foi convidada a participar da pesquisa por que representa o grupo de professoras formadas na edição de 2018 do projeto. Dandara também representa um segmento dentro do coletivo de professoras que eu quis integrar a essa pesquisa- profissionais da educação em regime de contrato temporário. Há um número considerável de profissionais atuando nessas circunstâncias e considero relevante que houvesse uma voz que os representasse.

Do ponto de vista da representação discursiva, as metáforas também aparecem em falas de professoras que narram e descrevem as suas dificuldades na realização do projeto. A professora Dandara relata:

#### **Excerto 7**

A Secretaria de Educação é um espaço adoecedor. **Você tem que ser bicho de raça**, na Secretaria de Educação **você tem** que ser **bicho de raça** e não é um privilégio ruim, só da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Eu acho que o processo educacional em todo o Brasil ele pede que os professores sejam **raçudos** mesmo, sejam pessoas que tenham **gana** pra realizar o que precisa ser realizado, assim, sabe? Porque sendo uma professora muito nova, eu já tô um pouco cansada (risos) tô um pouco cansada porque estudando políticas públicas ou trabalhando com políticas públicas, **o funcionar de uma ação é uma engrenagem, se falta um braço, a perna vai cansar, e o braço a perna, a cabeça, o tórax de um processo político- pedagógico somos nós, professores**. Quando tem um professor que energeticamente se opõe a uma coisa e aí tem diferença, em se opor e ficar quieto e resignado e se opor e enfrentar. Pode saber que **esse robozinho** chamado educação no quesito gestão ele vai falhar um pouco. Então, eu acho que o Mulheres Inspiradoras sofre nesse sentido, professores sofrem ao aplicar projetos como o Mulheres Inspiradoras, **por falta de braços, por falta de braços, de cabeça nunca, de cabeça nunca, de falta de braço, de falta de perna**.

Como mencionado, a professora Dandara atua na rede pública de ensino em regime de contrato temporário há apenas três anos. Apesar do pouco tempo, as vivências dela no magistério parecem ter sido intensas. Em seu memorial ela revela: “*Sou professora de berço, me identifico com essa profissão; sou educadora e sinto que posso compartilhar conhecimentos em qualquer lugar*”. Tendo vindo de uma família onde a mãe é professora, Dandara conhece de perto o que representa engajar-se no ensino. A expressão “*professora de berço*” dá a medida da aproximação dela com a carreira.

Na expressão linguística como um todo, ela opta por metáforas, quando afirma: “*Você tem que ser bicho de raça*” e repeti-las duas vezes, Dandara parece indicar que o que é demandado aos profissionais da educação está para além do humano. Segundo Fairclough (2003) ao fazermos afirmações, questionamentos, propostas, ao darmos ordens, nós nos comprometemos com algo e o fazemos de diversas maneiras diferentes. A categoria analítica modalidade, como já informado no capítulo metodológico, serve para indicar com o que nos comprometemos quando dizemos alguma coisa e qual o grau desse compromisso. Ao utilizar duas vezes as expressões “*Você tem que ser bicho de raça*”, Dandara tem a sua fala filiada à categoria da modalidade deôntica e anuncia alto grau de comprometimento com o que ela diz. Segundo Fairclough (2003) parte da diversidade dos verbos modais está no fato de que alguns apresentam grau de envolvimento mais alto que outros. E, nesse caso, a modalidade deôntica significa um alto grau em comparação com outras possibilidades linguístico-discursivas que a professora teria, o que indica uma forte vinculação/apropriação com sua experiência em educação.

Ainda falando sobre as dificuldades enfrentadas na realização do PMI, Dandara declara que “*A secretaria de Educação é um espaço adoecedor*”, confirmando que a representação que Dandara traz do trabalho em educação é de que se trata de algo que exige do profissional que seja “*raçudo*”, que tenha “*gana*”. No trecho: “*não é um privilégio ruim, só da Secretaria de Educação do Distrito Federal*”, ela utiliza o vocábulo “*privilégio*” de forma irônica para dizer que os desafios da profissão não são enfrentados apenas por professores do DF, mas para ela é algo intrínseco, inerente à profissão. Também é importante destacar que Dandara traz em seu discurso, ainda no âmbito da metáfora corpo, uma separação muito marcada da ‘cabeça’, marcada pela negação contundente em ‘nunca’, negação diante da opressão; pois ela se vincula à recusa, à resistência crítica, ou seja, para ela, o professor/a professora pode ser assujeitado pela engrenagem, em seu fazer, mas no PMI seu PENSAR está a salvo.

Ao narrar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do PMI, além das escolhas lexicais já apontadas, Dandara utiliza-se de duas metáforas: a metáfora da “engrenagem” que está associada à metáfora do “robozinho” e a metáfora do “corpo”, quando ela diz: “*o funcionar de uma ação é uma engrenagem, se falta um braço, a perna vai cansar, e o braço a perna, a cabeça, o tórax de um processo político- pedagógico somos nós, professores*”. As duas metáforas reportam à comparação do projeto a um mecanismo formado por várias peças que dependem umas das outras. Personificando o projeto, a partir de uma metonímia, ela afirma: “*O Projeto Mulheres Inspiradoras sofre... professores sofrem*”. A representação que Dandara traz parece dialogar com a representação do professor como missionário, mártir, que se dá em sacrifício, que sofre, de quem é exigido muito, como já dito, para além do humano. Na metáfora construída por ela “*(...) o braço, a perna, a cabeça, o tórax de um processo pedagógico somos nós, professores*”. Ou seja, no processo pedagógico a figura central é o professor ou a professora.

Quando menciona as dificuldades com as quais precisa lidar, é ao professor que Dandara se reporta dizendo: “*Quando tem um professor que energeticamente se opõe a uma coisa e aí tem diferença, em se opor e ficar quieto e resignado e se opor e enfrentar. Pode saber que esse robozinho chamado educação no quesito gestão ele vai falhar um pouco*”. Dandara começa a narrativa apresentando o professor que se opõe energeticamente, mas conclui referindo-se ao “*quesito gestão*”. Ao se referir ao quesito gestão, ela usa um atenuante “*(...) vai falhar um pouco*”.

Nas representações de Dandara parece haver uma ênfase na figura do professor e uma percepção reduzida quanto ao papel das estruturas do sistema educacional. Nesse sentido, falando do impacto da precarização do trabalho nas identidades docentes, Arroyo (2013, p. 28) afirma: “Quando as infâncias-adolescências com que trabalhamos põem de manifesto sua condição humana tão precarizadas não dá mais para preparar a aula ou passar a matéria sem nos indagar acerca de suas vivências, traumas, medos, incertezas que levam como gente, não só como escolares”. É sabido que, no Brasil, as condições de trabalho impostas aos professores são precárias. Dandara é ciente disso. Mas, ela parece superestimar o papel do professor e reduzir a importância de toda a estrutura que o circunda. Ao discutir os modos de operação da Ideologia, Thompson (1990) destaca a reificação, a partir da qual:

“*(...) relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retração transitória histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal. Processos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter social e histórico é eclipsado. A ideologia como reificação envolve, pois, a*

eliminação, ou a ofuscação do caráter sócio-histórico dos fenômenos (...) esse modo pode ser expresso em formas simbólicas através da estratégia da naturalização. Um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como resultado inevitável de características naturais (...) (THOMPSON, 1990, p.873 88)

É absolutamente desejável que profissionais da educação engajem-se e dêem o melhor de si no exercício da profissão, mas é temeroso que se ignore que, embora o trabalho docente seja indispensável no processo pedagógico, esse profissional está situado dentro de uma estrutura profundamente marcada por relações de poder, por ideologias que produzem efeitos em tudo o que ele faz. Reiterar os discursos que colocam o professor e a professora como os únicos ou os principais responsáveis pela realidade da educação pública pode nos conferir uma identidade legitimadora (CASTELLS, 2018), da qual desejamos nos afastar. Nesse sentido, Gadotti (2012, p.93) destaca que “os heróis não fazem pedagogia. O ato pedagógico exige paciência histórica, vontade de caminhar junto e não de se sacrificar na vanguarda. Uma educação vai mais à frente na medida em que tiver menos heróis, menos sacerdotes que se imolam em holocausto”. Compreender a sua condição de sujeito sociohistórico e situar as dificuldades com as quais precisa lidar dentro de um contexto social, histórico, econômico e político pode ser decisivo para que os profissionais da educação assumam posturas mais críticas e trabalhem para o fortalecimento da educação pública de forma mais lúcida e amorosa para consigo mesmos e para com o coletivo do qual fazem parte.

Em relação às representações que os professores e professoras participantes do PMI fazem de suas práticas, houve um dado que precisa ser registrado. Dos nove participantes, três relataram situações de adoecimento na profissão. Dentre essas três participantes, uma já estava passando pelo processo de restrição de função, que é quando o profissional atua dentro da unidade de ensino, mas ele tem as suas funções limitadas por uma série de critérios estabelecidos por uma junta de médicos peritos. No caso específico desta professora, ela não poderia atuar em sala de aula, em contato com os estudantes. Uma vez que o processo de adoecimento no magistério tem atingido índices crescentes, segundo a própria Secretaria de Educação, achei apropriado criar uma subseção específica para apresentar os dados obtidos junto a esse grupo.

### ***6.1.3 “O projeto me despertou novamente o desejo de estar em sala de aula”***

Na abertura do tópico sobre representações que os professores e professoras fazem da sua prática no PMI, aponte para o fato de que em todos os dados, de todos os entrevistados,

aparece um desejo de ver sentido em seu trabalho. Discutindo os fins do trabalho docente Tardiff e Lessan (2017) apontam que o trabalho do/da professor/a traz uma série de especificidades: os objetivos escolares definem uma tarefa coletiva, complexa e temporal com efeitos incertos e ambíguos, o que significa dizer que dada à complexidade do trabalho docente é difícil ou impossível precisar claramente se o objetivo do trabalho foi realizado. O magistério, segundo Tardiff (2016, p. 143), é uma das profissões que “supõe um trabalho moral, pois são sempre portadoras de um certo fardo ético que repousa, pelo menos parcialmente sobre os ombros do trabalhador, mesmo que a organização possa aliviá-lo por meio de um deontologia mais ou menos precisa e válida”. Esse sentimento de responsabilidade social, o desejo de ver resultados em seu trabalho é um fator chave nos discursos dos colaboradores da pesquisa, como já discutido no Excerto 01, porém, nas falas das participantes que relatam processos de adoecimento na profissão, esse dado aparece de forma mais consistente.

Ana Terra foi a participante da pesquisa que mais se reportou ao seu processo de adoecimento. Ela é uma professora experiente, com 17 anos de atuação em sala de aula. Mostra-se muito engajada e preocupada com os resultados do seu trabalho. Em 2017, quando entrou na formação do PMI mostrou-se muito interessada em descobrir “a mulher inspiradora” em si mesma. Depois da entrevista, eu soube que ela não deu continuidade à formação porque na primeira tentativa de participar da formação, por razões que preferiu não citar, adoeceu. Em 2018, retornou à formação com fôlego renovado. A questão das desigualdades entre homens e mulheres é algo sobre o qual a professora Ana Terra fala muito. A responsabilidade social sobre a qual discute Tardiff (2017), como algo que atravessa o magistério, aparece recorrentemente na fala da Professora Ana Terra. É o que parece evidenciar os Excertos 08,09 e 10

#### **Excerto 08**

O projeto me **despertou** novamente o desejo de estar em sala de aula e é exatamente quando eu vi aquela sequência didática ser desenvolvida, eu pensava: “gente, se eu tivesse em sala, **ia ser muito prazeroso, ia ser mais gostoso ainda ver os meninos desenvolverem isso.**” E esse desejo surgiu muito **forte, muito forte...** inclusive eu **tô caminhando aí em um processo de cura, mas eu tô de volta ao meu trabalho,** mas eu não estou em sala de aula, **mas o projeto foi um caminho que encontrei para não estar em sala de aula, mas estar feliz,** porque é..., agora eu estou com novos desafios dentro do mesmo projeto, né, e eu vejo que mesmo estando fora de sala de aula, **eu estou fazendo um trabalho** que tá contribuindo muito, que tá somando muito, né, e que era a minha maior perspectiva na Secretaria de Educação.



**Excerto 09**

Eu sempre tive uma angústia muito grande de começar e não terminar, de buscar alguma coisa que eu não conseguia saber exatamente e colocar em prática. E muitas vezes isso **causava essa angústia, essa decepção, essa falta de significado da minha função de professora, eu não via esse processo de transformação no aluno, isso me angustiava muito, “eu tô aqui pra quê?” “O que que eu tô fazendo aqui?”** “Em que eu estou contribuindo ou o que eu tô tocando na vida desse aluno?” Quando sai da sala de aula, quando ele sai da escola, o que que eu agreguei na vida desse aluno? E, isso me deixava um pouco angustiada e, **a partir do momento do trabalho com o projeto, estando ou não dentro a sala de aula, eu vejo esse processo de transformação, de inquietação, de busca por uma mudança social, por uma mudança de vida, tá lançada, tá germinando, foi lançada exatamente, eu como um instrumento desse processo.**

**Excerto 10**

Então, assim: o Projeto Mulheres Inspiradoras pra mim ele foi um **veículo** que me fez acreditar novamente nessa capacidade da educação como transformação social, como transformação de mundo, **porque quando eu adoeci**, eu já não estava mais acreditando.

Nos dois primeiros excertos a professora Ana Terra recorre a metáforas para representar a sua relação com o PMI. Outro recurso linguístico discursivo muito recorrente na fala dela são as avaliações. Ela tanto avalia os seus sentimentos antes do contato com o projeto, como avalia projetivamente o que o projeto poderia trazer ao seu fazer pedagógico, como também avalia o que acontece depois que ela se insere na iniciativa.

As representações linguístico-discursivas da professora também sinalizam que ela parece buscar no PMI uma cura pessoal e ainda olha para a realidade escolar, que envolve estudantes e o seu engajamento docente, portanto sua identidade social, de forma incipiente. No Excerto 08, por exemplo, ela usa o operador argumentativo, “mas” reiteradas vezes, como ilustrado no quadro abaixo:

**Quadro 06- Utilização do operador, “mas” pela professora Ana Terra- Excertos 08**

	<b>“inclusive eu tô caminhando aí em um processo de cura”</b>	<b>mas</b>	<b>“eu tô de volta ao meu trabalho”</b>
<b>mas</b>	“eu não estou na sala de aula”	mas	“o projeto foi um caminho que encontrei para não estar em sala de aula...”
		mas	“estar feliz”

O uso reiterado do operador argumentativo, “mas” parece indicar uma flutuação identitária vivida pela professora. Ela menciona que está caminhando para a “cura”, que está “de volta ao trabalho”, porém, diz: “*mas, eu não estou na sala de aula*”. O excerto aponta também para uma visão ainda muito autocentrada, talvez pela necessidade que a professora evidencia de organizar reflexivamente este processo pelo qual ela parece estar passando, que

envolve mudanças identitárias e melhora na saúde e que linguística e discursivamente é marcado pelo uso do gerúndio: “fazendo um trabalho”, “contribuindo”, “somando”.

No excerto 09, a professora representa a sua relação com o PMI a partir da caracterização do processo de adoecimento associado ao tempo verbal do mundo narrado. Ela utiliza o pretérito-imperfeito do indicativo, o que significa que ela nos conta a sua história trazendo, a partir do campo lexical, o que acontece no mundo interno e emocional, quando *relata “e muitas vezes isso me causava essa angústia, essa decepção, essa falta de significado...”*. Depois de narrar como se sente, quais são os processos internos, emocionais, vividos antes do PMI, ela passa a empregar o tempo presente “*eu tô aqui pra quê*” “*o que que eu tô fazendo aqui*” “*Em que eu estou colaborando ou o que eu tô tocando na vida desse aluno?* A mudança do uso dos verbos, do pretérito-imperfeito para o tempo presente do indicativo, parece sinalizar esta mudança de perspectiva em relação à realidade vivida pela professora. Por outro lado, o processo de mudança identitária, parece ser ainda incipiente, como a própria professora relata “*tá germinando*”, ou seja, é algo em andamento.

Organizei os dados linguísticos-discursivos em um quadro para facilitar a visualização das categorias que surgem da análise.

**Quadro 07- Dados linguísticos discursivos da representação do PMI- Professora Ana Terra**

Excertos	Metáforas	Avaliação
Excerto 08	Despertou	Muito prazeroso/Muito gostoso
	Cura	Desejo forte, muito forte
	Caminho	Estar feliz
	Fora da sala de aula	Estou fazendo um trabalho que está contribuindo
Excerto 09	Estando ou não dentro da sala de aula	Tá somando
		Angústia
		Decepção
	Tá lançada	Processo de transformação
	Tá germinando	Mudança de vida
Instrumento desse processo	Mudança social	
Excerto 10	Veículo	Busca por mudança/mudança de vida
		Transformação do mundo
		Me fez acreditar

Fonte: criado por mim

Ana Terra utiliza duas metáforas orientacionais: “fora da sala de aula”(excerto 08) e “estando ou não dentro da sala de aula” (excerto 09). Segundo Lakoff e Johnson (2002), as orientações metafóricas não são arbitrárias, elas têm base na nossa experiência física e cultural. Para a Professora Ana Terra, o processo de restrição profissional traz a obrigação de

não estar em sala de aula. Ao mesmo tempo, ela segue buscando fazer um trabalho que lhe traga prazer no magistério. O projeto é apontado como um marco que sinalizou para ela a possibilidade de, mesmo estando fora da sala de aula, encontrar satisfação em seu trabalho. Ela marca esse divisor, ao usar a locução adverbial “a partir do momento do trabalho com o projeto” (excerto 09) Depois do contato com o projeto, as metáforas que aparecem reportam à “cura”, “caminho”(excerto 08),“veículo”(excerto 10),“instrumento”(excerto 09). Três dessas metáforas- “caminho”, “veículo”, “instrumento” pertencem a um mesmo campo semântico, significando o sentimento que a professora Ana Terra tem por ser parte da transformação que segundo ela, o projeto traz. Ao avaliar os efeitos do projeto à sua identidade docente, Ana Terra se reporta ao fato de que, ao conhecer a proposta do projeto, sentiu um “desejo forte, muito forte” (excerto 08) de realizar a sequência didática apresentada. A avaliação é realizada com o uso do intensificador “muito” para dimensionar a extensão do desejo que ela relata. Na representação da professora o projeto tem uma agência, ele age mobilizando-a. No excerto seguinte, Ana Terra apresenta novas metáforas que sinalizam para o processo de mudança identitária pelo qual ela está passando.

#### **Excerto 11**

**Eles chegam com uma cabecinha, daquele modelo de mulher de sucesso**, de mulher que eles admiram, que elas querem ser e que eles valorizam. Então, **eles chegam** com esses modelos, com esses padrões midiáticos, principalmente, e, no decorrer do processo, **eles vão reconhecendo** que um...um... um... **uma outra mulher que está por trás de tudo isso**, uma mulher que possui qualidades e valores diferenciados que se destaca socialmente dentro dessa sociedade patriarcal, e ao mesmo tempo elas vão reconhecendo essas qualidades nelas mesmas, né? Então, na medida em que elas reconhecem as suas qualidades, os seus potenciais... *“não, puxa, mas, eu fiz tal coisa na minha vida e foi uma transformação, foi uma mudança, não, eu sou uma pessoa que tem iniciativa, isso é uma qualidade importante”*. Então, eles começaram a perceber isso nas mulheres da família, da comunidade, nas mulheres da escola como professoras, como amigas, como colegas, **os meninos começaram a perceber essas qualidades** e a valorizar isso. **As meninas começaram a perceber em si próprias essas qualidades** essas potencialidades, e elas começaram **a permitir que isso se afluísse**, que isso é... **saísse de dentro delas e saísse daquele lugar muito guardado**, e crescesse e extrapolasse o corpo, a mente e uma transformação visível a gente via nas meninas do começo do projeto para o meio e para o final do projeto. Então, elas começaram a se sentirem elas próprias, elas começaram a valorizar as suas próprias potencialidades e a gente via que aquela menininha quietinha num canto, tímida, calada triste, que não se envolvia, que não participava, que não tinha amigos, de repente estava em uma apresentação em que **ela recitou um poema inteiro, ela declamou um poema inteiro e ela dramatizou esse poema** e sendo uma criança que sofria bullying e que nunca teve nome dentro da sala de aula e da escola. Então, esse... essa... esse processo, essa atividade, né? trouxe isso pra essa garota, né? Eu tô dando o exemplo de uma, mas foram várias dessa maneira. Então, isso aconteceu comigo também. **Eu era aquela professora quietinha num canto**, eu fazia alguma coisa ali, **mas eu achava que não era importante**, que tinha que ficar dentro da sala de aula mesmo, porque, eu não achava espaço, **eu não reconhecia aquilo como algo que realmente merecesse visibilidade**. Depois, à medida em que eu fui também, me preparando melhor, conhecendo aprendendo, eu fui percebendo algumas coisinhas **que a gente fazia, que a gente não valorizava eram coisas também importantes, eu fui deixando isso vir à tona, vir à flora**. Então, hoje eu olho aquela professora que **eu era como aquela aluna quietinha**

**num canto**, que não aparecia, que ninguém conhecia. **E ela chegou, declamou um poema maravilhoso** e quando falavam o nome dela na escola, todo mundo sabia quem era. Ela passava assim e dizia: “professora, tem gente que fala comigo e eu nem sei quem é?” E, eu me vejo mais ou menos dentro desse processo, um processo de que as pessoas querem que eu esteja dentro da escola para que eu desenvolva esse projeto, entendeu? Então, isso pra mim, profissionalmente foi um estímulo, para mim, foi como **se eu estivesse me apaixonando** de novo pelo que eu faço.

No início do excerto 11, o que os dados linguísticos-discursivos anunciam, pelas representações da professora Ana Terra, em relação ao potencial de mudança do PMI, parece relacionar-se muito a ela estar ecoando os discursos que ouviu na formação ou aos que teve acesso em algum livro, instrumento didático proposto do que, de fato, a uma mudança identitária mais consistente. Por outro lado, quando ela começa a falar de si, igualando-se às estudantes, ela parece indicar que a mudança das estudantes/mulheres representadas no PMI é similar à mudança vivida por ela em relação à sua identidade pessoal de mulher. Isto é evidenciado pelo uso do tempo verbal narrado novamente, no pretérito imperfeito, remetendo à ideia de experiência vivida, o que vem marcado pelo uso reiterado das negações representando suas privações e faltas: “*mas eu achava que **não** era importante*”, “*porque, eu **não** achava espaço, eu **não** reconhecia aquilo como algo que realmente merecesse visibilidade a gente **não** valorizava*”. Em seguida, ela muda o tempo verbal para o presente, como um mecanismo de projeção de identidade, quando diz: “*hoje eu olho para aquela professora*”. O “eu” da professora passa a ser associado com diminutivo “quietinha”, uma escolha lexical que a aproxima da aluna. Em seguida, ela se mistura com a estudante, narrando uma experiência vivida pela menina, mas que também foi vivida por ela de “*E, eu me vejo mais ou menos dentro desse processo, um processo de que as pessoas querem que eu esteja dentro da escola para que eu desenvolva esse projeto, entendeu?*”. Esta fusão identitária é reveladora de como essa professora está vinculada ao PMI como um campo de mudança pessoal, mas ainda não atingiu a sua identidade social docente, nem sua agência plena.

Selecionei esse longo excerto, porque ele ilustra bem os movimentos de mudança identitária pelos quais a professora Ana Terra parece estar passando. Ao representar as suas práticas e vivências relacionadas ao PMI, ela inicia a fala mencionando os estudantes. Elaborei um quadro demonstrativo para facilitar a visualização de como se dá a fala de Ana Terra.

**Quadro 08- Representação dos atores sociais e processos no contexto do PMI- Ana Terra**

Antes do PMI			
Eles (estudantes antes do PMI)	As meninas	A menininha	A Professora Ana Terra
- <b>Chegam</b> com uma	-Elas <b>querem</b>	-Quietinha num canto	-Eu era uma professora quietinha, num

cabecinha <b>-Chegam</b> com esses padrões midiáticos	ser (a mulher dos padrões midiáticos)	- Tímida - Calada, triste - Que <b>não</b> se envolvia, que <b>não</b> participava, que <b>não</b> tinha amigos - Sofria bullying - Nunca teve o nome <u>dentro da sala de aula</u> <u>ou da escola</u>	canto - Eu <b>não</b> achava que era importante, que tinha que <u>ficar dentro da sala</u> de aula - Eu <b>não</b> achava espaço - Eu <b>não</b> reconhecia aquilo como algo que realmente merecesse visibilidade - Não aparecia - Ninguém conhecia
<b>Depois do PMI</b>			
-Vão <b>reconhecendo</b> uma outra mulher que está por trás de tudo isso <b>-Começaram a</b> <b>perceber</b> nas mulheres da família, da comunidade, nas mulheres da escola (...)	<b>-Vão</b> <b>reconhecendo</b> essas qualidades nelas mesmas <b>-Reconhecem</b> suas qualidades seus potenciais	- Estava em uma apresentação - <b>Recitou</b> um poema - Ela <b>declamou</b> um poema inteiro - Ela <b>dramatizou</b> esse poema - Todo mundo sabia quem era	- <b>A gente</b> via aquela menininha quietinha num canto - Fui me <b>preparando</b> melhor - <b>A gente</b> não valorizava, eram coisas também importantes - <b>Eu</b> fui <b>percebendo</b> algumas coisinhas que <b>a gente</b> fazia, que <b>a gente</b> não valorizava - <b>Eu fui deixando vir à tona</b> , vir à <u>flora</u> - As pessoas me querem <u>dentro da escola</u> para que eu <b>desenvolva</b> o projeto Como se eu estivesse me <u>apaixonando</u> de novo pelo que eu faço.

Fonte: Quadro criado por mim, as palavras destacadas em vermelho representam processos mentais; palavras destacadas em azul representam processos materiais, palavras sublinhadas destacam as metáforas.

Ao representar os estudantes, no início, Ana Terra não os pessoaliza, fala deles de maneira genérica, usando o pronome “Eles”. Depois ela delimita, mencionando “as meninas”. Enquanto se refere a “eles” e às “meninas”, Ana Terra utiliza vocábulos que indicam processos mentais: “eles **chegam** com a cabecinha daquele modelo de mulher de sucesso”; “eles **chegam** com esses padrões midiáticos”, “eles **vão reconhecendo** que uma outra mulher que está por trás de tudo isso...”. Depois de falar usando o “eles” genérico, ela começa a utilizar o “elas”: “elas **vão reconhecendo** essas qualidades nelas mesmas”, “elas **reconhecem** as suas qualidades”. Em seguida, ela retorna para o “eles”: “eles **começaram a perceber** isso nas mulheres da família”. O uso de vários verbos que trazem processos mentais parece dialogar com o que já foi mencionado, Ana Terra não está falando de situações concretas, ela pode estar ecoando os discursos com os quais ela entrou em contato na formação.

Mesmo quando se refere às meninas, no plural, de forma genérica, os vocábulos utilizados representam processos mentais, ou seja, ela ainda está representando o que supõe em relação aos efeitos do projeto e não o que aconteceu concretamente. Quando passa a se referir a uma menina especificamente, chamando-a de “menininha”, Ana Terra utiliza verbos que representam processos materiais: “recitou”, “declamou”, “dramatizou”. Ao que parece, Ana Terra representa o coletivo genérico de alunos e vai gradativamente chegando àquela estudante para depois chegar ao “eu”, a si mesma. Esta gradação na forma como se identifica,

pode, também, apontar para uma flutuação, ora ela se identifica com um grupo, ora ela se identifica com outro. Ao se representar, a professora Ana Terra adere à identidade da estudante a quem identifica como “*a menininha*” e também utiliza muitos verbos que se referem a processos mentais: “*eu fui percebendo*”, “*eu fui me preparando melhor*”, “*eu fui deixando vir à tona*”, mas também utiliza um verbo muito significativo e que representa um processo material ao falar de si mesma; “*as pessoas me querem dentro da escola para que eu desenvolva o projeto*”. Ela representa-se identitariamente como similar à menina, explicitando uma comparação que estabelece com ela. O uso do diminutivo “*a menininha*”, pode tanto sinalizar a forma afetuosa com que a professora olha para aquela estudante, quanto pode representar a maneira como a professora olhava para si mesma, como alguém menor, ou menos importante, em relação aos colegas, por estar passando por um processo de restrição de função. A partir dessa comparação ela vai apontando as qualidades da menininha e as qualidades dela que, no processo de mudança, vão se equivalendo.

Outra escolha lexical que merece destaque é quanto à utilização de “*a gente*”. Todas as vezes que se refere à “*gente*”, a professora Ana Terra parece designar um ente do passado, que ela critica e do qual quer se afastar. Ela, inclusive, utiliza verbos no pretérito imperfeito, indicando um tempo verbal do mundo narrado: “*eu fui percebendo algumas coisinhas **que a gente fazia, que a gente não valorizava***”, “*a gente via que aquela menininha quietinha no canto não se envolvia*” O “eu”, por outro lado é um “eu” em transformação: “*eu fui percebendo*”, “*eu fui deixando vir à tona*”; “*fui me preparando melhor*”

Nas representações que Ana Terra faz de si mesma, de suas práticas e dos estudantes, merece destaque, mais uma vez, o uso que ela faz de metáforas. Ela utiliza três vezes metáforas orientacionais para representar o processo de inclusão que “*a menininha*” e ela vivenciam. Primeiro ela diz que a menininha: “*nunca teve o nome dentro da escola*”, parecendo querer indicar que a menina, tanto quanto ela, não se sentia parte da escola, pertencente. Depois ela afirma: “*as pessoas me querem dentro da escola*”.

Uma das queixas dos profissionais que se vêm impedidos de atuar na sala de aula é uma crise identitária que enfrentam, um sentimento de não ser parte, de não se sentir útil. Não por acaso, no início da entrevista, quando perguntada sobre se ela teve momentos com os estudantes, se ela teve a oportunidade de desenvolver alguma ação dentro do projeto, mesmo estando com restrições de função, Ana Terra responde:

#### Excerto 12

Eu tive vários momentos com os alunos, tive momentos de ensaio, tive momentos em que eu

apresentei o projeto para os alunos do que eu tratava, de tudo, então, foi assim, **foi uma forma também de eu estar tendo essa aproximação com os alunos de novo**. Porque dentro do meu processo, é... restritivo, que me levou à restrição em sala de aula, **foi muito angustiante**, porque **eu queria algo pra fazer, mas que eu tivesse o contato com os alunos**, com os jovens, porque é uma troca muito boa, é uma energia de troca muito boa entre nós, e aí, nesse momento, ter a oportunidade de trabalhar o projeto foi muito positivo pra mim **no sentido de ter essa relação novamente com os alunos**.

Ao construir a metáfora orientacional *“as pessoas me querem dentro da escola para que eu desenvolva o projeto”*, a professora Ana Terra coloca em evidência esse sentimento de pertença, de perceber-se útil, que ela parece ter construído ao longo dos dois anos em que foi fortalecendo a sua formação e engajando-se na realização do projeto. Outra metáfora que merece destaque é *“Eu fui deixando vir à flora”*. Aos poucos, a professora Ana Terra adere a uma identidade suscitada pelo PMI, que é a identidade da professora engajada, envolvida com os estudantes, ao ponto de afirmar; *“é como se eu estivesse me apaixonando de novo pelo que eu faço.”* A escolha da palavra *“apaixonando”* reporta a um processo, Ana Terra, aos poucos, parece resgatar os vínculos positivos com a profissão. Chama a atenção o uso do adjunto adverbial *“de novo”*, porque, embora Ana Terra continue na mesma estrutura que a adoeceu, ela fala de um resgate, de um processo de *“apaixonamento”*, pela profissão. Essa construção lexical faz pensar sobre se as práticas sociais propostas no PMI têm o efeito de suscitar o engajamento dos docentes, ainda que eles/elas sigam nas mesmas estruturas, marcadas por um modelo hegemônico de educação. No caso da professora Ana Terra, a vinculação com o PMI e a busca pelo contato com os estudantes, mesmo dentro de uma situação de restrição de função parece inscrever-se em um tipo de agência que se assemelha ao que Freire (2014, p.104) identifica quando menciona que *“às vezes, a própria adaptação à determinada situação ofensiva do ser se faz como expressão da resistência orgânica e ou cultural do oprimido. É a adaptação como luta, enquanto a mudança não pode ser feita”*. Para o autor, *“é preciso, porém, que me ache tão criticamente consciente de meu papel no mundo quanto possível, papel de quem, se proibido de intervir no mundo, se acha privado de estar sendo”* (FREIRE, 2014, p.104). Para Ana Terra sentir-se parte da escola, pertencente parece ser algo que ela busca insistentemente.

Refletindo sobre o professor ou professora que cada um se tornou e os motivos que levaram cada professor e cada professora a ser como ele é. Nóvoa (2007, p. 15) lembra que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. Segundo o autor, o cerne

do processo identitário da profissão docente está relacionado, é influenciado pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor. O autor destaca que há três “A” que sustentam o processo identitário dos professores: A de adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. Ele explica:

-**A de adesão**, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adaptação de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;

-**A de ação**- porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos ‘colam’ melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula;

- **A de autoconsciência**- porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 2007, p.16, os grifos são meus).

A professora Ana Terra adere aos valores anunciados pelo PMI, quando, buscando atribuir mais sentido ao seu trabalho, engaja-se em ações junto aos estudantes, mas as mudanças parecem estar em uma fase muito inicial, uma vez que é possível identificar um esforço para a apropriação dos pressupostos do PMI e a presença do eco de outras vozes. Ao refletir sobre a transformação vivida por sua aluna, ela reflete sobre si mesma, sobre seus desejos, suas crenças, sobre suas expectativas em relação à profissão, sobre a busca por sentido. É o processo reflexivo que vai levar a professora à ação e a reconstrução de sua identidade docente. Trata-se de uma reflexividade que projeta essa possibilidade de transformação identitária no campo pessoal e social, para o devir. Nesta perspectiva, a professora Ana Terra não só desenvolveu o projeto em sua escola de origem em 2018, como, em 2019, foi convidada para coordenar uma equipe de professoras das séries iniciais que se interessou pelo PMI e solicitou o auxílio dela na construção de uma versão do projeto voltada para crianças entre 9 e 10 anos de idade.

#### ***6.1.4 “Eu falo que é muita correria (...) nós estamos desenvolvendo projetos, ainda trabalhando o conteúdo”***

Arroyo (2019, p. 11) afirma o currículo como um território em disputa. Ele destaca que a atuação dos movimentos sociais: “que pressionam ainda para que entrem no território



do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas”. Por outro lado:

uma das “operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, em particular no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação, os problemas sociais- e educacionais não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. (SILVA, 1996, p. 107)

O tensionamento sobre o que ensinar e sobre como usar o tempo dos estudantes em sala de aula apareceu como parte das representações que professores e professoras fazem de suas práticas ligadas ao PMI. Em entrevista aos/às professores e professoras, quando perguntados sobre as dificuldades, resistências e barreiras com a quais tiveram que lidar na realização do PMI, aparecem dados como o apresentado pela professora Rosa Parks. A professora Rosa é uma professora experiente, com 18 anos de magistério, no Ensino Médio. Ela atua em uma escola situada em uma área de grande vulnerabilidade social que atende exclusivamente adolescentes. Ao falar sobre as suas experiências no desenvolvimento do PMI, Rosa Parks relata:

### **Excerto 13**

Eu falo que é **muita correria** que nós estamos **desenvolvendo projetos, ainda trabalhando o conteúdo**, que é uma **grade enorme**, em um **regime de semestralidade** e com tantas **interrupções**, então, o que seria seis meses de aula, na verdade a gente deve ter uns três e meio, nada além disso

A rede distrital de ensino no ano de 2019 passou por formulações importantes. Tanto nos Anos Finais como no Ensino Médio, houve uma mudança na organização do trabalho pedagógico. Antes organizadas em séries, os anos finais passaram a ser organizados em ciclos. O Ensino Médio, por sua vez que era anual, passou a funcionar em regime de semestralidade. A professora Rosa Parks representa as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento do PMI trazendo a metáfora da “correria”. Ela não apenas diz que o trabalho pedagógico é uma “correria”, mas usa o intensificador “muita correria”. Ela diz que eles estão “*desenvolvendo projetos, ainda trabalhando o conteúdo*”. A referência a “projetos” no plural indica que o PMI não é o único projeto realizado no CEM em que Rosa atua. De fato, trata-se de uma escola com um número significativo de projetos sendo desenvolvidos. Quando ela menciona “*desenvolvendo projetos, ainda trabalhando o conteúdo*” o uso do advérbio “*ainda*” é muito significativo, porque ele é o recurso linguístico a partir do qual a professora

Rosa Parks evidencia uma representação de prática pedagógica em que desenvolver projetos e trabalhar o conteúdo são ações distintas. Esta é uma concepção muito recorrente nas escolas e que persiste, porque persiste esse permanente tensionamento entre “devo ensinar o conteúdo?” ou “devo formar para a cidadania?”. Os conteúdos são vistos, nesta perspectiva como elementos soltos, estanques, desvinculados da realidade e os projetos como os recursos que permitiriam ao professor e à professora trabalharem os temas vinculados às questões de cidadania e de direitos humanos.

Não por acaso, além da metáfora da “muita correria”, a professora Rosa Parks também usa uma metáfora já naturalizada, incorporada não só aos discursos de professores e professoras, mas adotado em documentos normativos oficiais, que é a metáfora da “grade” referindo-se à grade curricular, que significa como a quantidade de disciplinas que os estudantes têm que cursar, quanto a quantidade de conteúdos a cumprir dentro de cada disciplina. A metáfora da “grade” reporta à ideia de prisão, de um elemento que limita, que prende, que constrange. Neste sentido, reportando-se às clássicas grades curriculares adotadas na escola, Arroyo (2019) afirma:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2019, p17).

Rosa se refere a uma “grade enorme”. O adjetivo “enorme” qualifica a dimensão, o ‘peso’ que esta grade exerce sobre Rosa. A professora ainda traz uma outra metáfora que também se aproxima do campo semântico do controle, que é a metáfora do “regime de semestralidade”. O dicionário Aurélio define “regime” como “regra que estabelece a maneira de viver; conjunto de leis referentes a um assunto particular”, e apresenta “estatuto” como um dos sinônimos da palavra. Assim, a representação que a professora traz do regime de semestralidade é de algo que a limita, a constrange que a coloca sob pressão, porque na semestralidade o tempo passa a ser outro. Esta concepção que compreende o trabalho com conteúdo como algo diferente do trabalho com projetos também aparece nas representações de outra professora, a Maria Firmina que afirma:

#### **Excerto 14**

Existe **uma relação de poder dentro da escola muito grande** e que acaba **me bloqueando** às vezes, quando eu quero é... tentar desenvolver alguma coisa. Mas, eu acredito que para o próximo

bimestre a gente vai conseguir começar esse projeto de leitura com as obras do acervo do Mulheres Inspiradoras, mas é um trabalho de formiguinha e tem que ser feito com muito tato, **porque a rotina da escola já é bem complexa e tudo o mais** e os professores acabam criando **uma série de resistências**: “ah, não tem espaço pra isso no espaço da minha disciplina, **eu preciso ensinar os meninos a somar a dividir**”. Porque tem muito esse problema que vem da base. Nossos **alunos têm dificuldade de leitura simples**, de compreensão de texto, mas eu acredito que as obras possam ser usadas para isso, para o letramento.

Maria Firmina é uma jovem professora, muito dedicada ao trabalho que realiza e que desenvolveu o PMI dentro do seu componente curricular em 2018, quando era professora regente. Em 2019, ela passou a atuar como coordenadora e vislumbrava que pudesse, a partir deste lugar, articular a participação dos docentes no desenvolvimento do projeto. Ela, então, depara-se com uma resistência reacionária<sup>7</sup> que a leva a afirmar que “*existe uma relação de poder dentro da escola muito grande*”. A professora usa uma oração existencial para representar a sua percepção sobre como se dão as relações dentro da escola. As orações existenciais são classificadas como aquelas que representam algo que existe ou acontece. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p.78) apesar de serem em pequeno número nos discursos, se comparados com os outros cinco tipos, exercem importante papel em vários textos”. O verbo típico da oração existencial é ‘haver’. O participante típico da oração existencial é o ‘existente’, que aqui são “as relações de poder”, uma abstração apontada pela professora Maria Firmino. A presença das relações de poder aparece na metáfora “acaba me bloqueando”, e quando ela usa a locução verbal “*tentar desenvolver*”. O verbo “tentar” já anuncia os obstáculos com os quais a professora precisa lidar. Ela “tenta”, mas as resistências não permitem que ela vá além.

Apesar das relações de poder que acabam bloqueando-a, a professora parece determinada a realizar o projeto. Ela passa a utilizar uma oração que traz processos mentais, projetando ações para o bimestre seguinte. A oração é introduzida por uma conjunção adversativa: “Mas, eu acredito que daqui para o próximo bimestre a gente vai conseguir começar esse projeto...”. Ela usa a metáfora do “trabalho de formiguinha” que também faz parte de uma oração introduzida por uma conjunção adversativa. Ou seja, ela “acredita” que vai realizar o projeto, porém, pela metáfora do “*trabalho de formiguinha*” ela representa o fato de que é um trabalho pedagógico e de articulação que tem que ser feito com tato, porque “*a rotina da escola já é bem complexa*”.

Assim como na fala da professora Rosa Parks, na fala da professora Maria Firmino ela representa seus pares trazendo a tensão conteúdo versus trabalho por projeto, como se as duas

---

<sup>7</sup>Ao longo deste texto trabalhei com duas concepções de resistência já discutidas no capítulo 4 deste texto: a resistência reacionária e a resistência transgressiva. Neste caso específico, trata-se da resistência reacionária.

abordagens se contrapusessem. Nas representações da professora Maria Firmino, os professores dizem: “*não tem espaço pra isso no espaço da minha disciplina, eu preciso ensinar os meninos a somar a dividir.*” O uso do pronome possessivo “*isso*” para se referir ao PMI, já apareceu em outros excertos nesta pesquisa, mas aqui, ele tem um outro sentido. Aqui a representação da professora dá entender que ao mencionar “*isso*”, ela está se referindo ao projeto como algo de somenos importância, porque importante mesmo é ensinar os estudantes “*a somar, a dividir*”. Esta compreensão é corroborada pela repetição da palavra espaço que também sinaliza a pressão vivenciada por esses profissionais diante do excesso de atividades e cobranças e o pouco tempo disponível para cumprir tantas tarefas.

Além de Rosa e Maria Firmino, a professora Lygia também traz em suas representações esse tensionamento, essa preocupação dos/das professoras com o fato de que o trabalho por projetos os impede de cumprir os conteúdos. Ela afirma:

#### **Excerto 15**

E, aí, né, começamos e tudo e eu fui gostando, e o negócio foi melhorando, eu **fui ficando criativa e voltando, e foi voltando toda aquela animação de antes**. Então, assim, eu acho, eu acho não, eu tenho certeza que a formação e **o projeto fizeram parte da minha cura**, eu ainda não tô assim completamente curada, mas, é, **foi uma medicação** pra mim, porque na época eu ainda tava tomando medicamento e tudo, aí eu não lembro, eu acho que eu comentei no encerramento que eu falei que já tinha parado de tomar os remédios, não precisava mais, né? e tudo e foi o projeto que me proporcionou isso. Foi isso, então, eu só tenho a agradecer. (...) Aí assim, aqui na escola, quando a gente falou do projeto, nem todo mundo se sentiu à vontade de participar, por conta dessa dificuldade que eu acredito que é a mesma que a professora comentou **de ficar preocupado demais com o conteúdo**, com aquele conhecimento que tem que passar e não dar abertura para nada diferente. **E pra ser sincera, eu posso te garantir que eles aprenderam muito mais, participando**, escrevendo, falando essas coisas em Espanhol do que se eu estivesse ali só com exercício, faz isso, vamos lá, porque tinha um porquê de tá falando, e não só repetir o que a gente fala.

Nas representações da professora Lygia, a recusa de alguns professores de se integrarem ao PMI se deu pelo fato de: “*ficar preocupado demais com o conteúdo*”. Lygia é a professora mais experiente dentre os/as colaboradores/as da pesquisa, e foi uma das que, ao longo da nossa conversa, fez uma contundente alusão ao seu processo de adoecimento. Ela atua no componente curricular LEM/Espanhol e, talvez, justamente por já ter 29 anos de atuação como professora, pôde permitir-se envolver-se no projeto sem experimentar os constrangimentos relatados por seus pares, em relação à pressão em cumprir o conteúdo. Quando, em entrevista à professora Lygia, perguntei para ela sobre como ela conseguiu conciliar o seu componente curricular com a proposta do trabalho por projetos, na conjuntura do PMI, ela trouxe um relato detalhado da sua prática. Trago este excerto, não para fazer uma

análise exaustiva, mas para ilustrar o que esta seção pretende abordar, que é a tensão entre o cumprimento do conteúdo e a adesão ao trabalho por projetos e como, a partir de uma postura pedagógica que se aproxima do que Castells (2018) define como identidade de resistência, a professora Lygia realizou as atividades do PMI sem abandonar o seu compromisso com o conteúdo proposto no currículo. Lygia relatou:

#### Excerto 16

Então, o que que eu fiz? Eu observei o conteúdo que a gente tinha que trabalhar e o que que dava para ser feito utilizando o projeto, utilizando a leitura, os livros que nós recebemos, né? E o que dava no conteúdo de cada um para trabalhar. Então, em uma das turmas, é, **nós lemos**, eu fazia assim... eu **lia um pouquinho com eles** em português, em sala e depois os livros ficavam lá na biblioteca para eles terminarem de ler em casa, né? E, então, a leitura era feita em Português, **depois nós fazíamos** o comentário em Espanhol. E, então, trabalhando a oralidade... ia melhorando assim: “Ah, como que fala tal coisa, como que é assim?” **Então eles iam dando a opinião e a gente melhorando o vocabulário nesse debate do que estava sendo, o que estava acontecendo no texto, no livro.** Daí **nós fazíamos uma espécie de resumo, de comentário, em espanhol também e era um resumo coletivo.** Então, projetava, um coleguinha ia escrevendo, e os outros: “Ah, tá bom, escreve isso, faz assim...” tudo na língua estrangeira, espanhol. Esse foi um dos trabalhos que a gente fez para uma das turmas, com “*O Quarto de Despejo*”, **que eles gostaram muito, os alunos gostaram bastante do “Quarto de Despejo” e na outra turma foi o Anne Frank.** Então, pra essas duas obras eu usei a mesma, a mesma sequência didática, só que com obras diferentes, né? Em uma outra turma, um dos conteúdos era profissões. Então, ao invés de trabalhar assim: “Olha, mecânico se fala assim em espanhol, professora é assim, eletricista é assim, nós fizemos um trabalho diferenciado.” Fomos para o laboratório e eles pesquisaram, é, profissões que, na opinião deles, que eles já escutaram, eram consideradas profissões ainda, eu não diria machistas, mas que em sua maioria é executada por homens, pessoas do sexo masculino. **Eles começaram a pesquisar se mulheres faziam essas atividades também e acabaram encontrando. Então, pesquisaram a biografia, a história dessas mulheres que executavam uma profissão diferente como astronauta, eles encontram também eletricista, encontraram mecânica, bombeiro militar, agora bombeiro militar tem bastante, né? Eles, então, foram encontrando, então as histórias dessas mulheres e nós montamos um mural com essas profissões. E eu lembro que o nome do mural era: “Ejaspudem”, “Elas podem”. E aí todo mundo passava, olhava e dizia: “Olha que legal”. Então, assim, das profissões e um pouquinho da história, tudo em língua estrangeira. E esse trabalho foi bem legal, eu gostei bastante, assim.** Com outra turma, nós fizemos, trabalhamos com música, letra de música e os poemas da Cristiane Sobral, que eram mais curtos e a gente tinha uma turma que era sexta-feira, que são menos aulas, é aula dupla, tem feriado, feriado geralmente na sexta-feira, né? Então, eles acabam tendo um contato menor com a gente, porque a aula é assim, uma vez por semana, né? Nessa turma, optei por trabalhar com eles os poemas da Cristiane Sobral, “*Não vou mais lavar os pratos*”, porque eram mais curtos, dava pra ler e discutir, dava pra ler na hora, então, **nós lemos os poemas, discutimos, no mesmo esquema da outra turma, melhorando o vocabulário, né?** Só que com esses a gente não fez relato. Depois, foi mais voltado para o tema mesmo que tratava o poema. Depois, eles começaram a pesquisar músicas, independente do idioma, porque nessa turma eu já tinha alunos que estudaram inglês, que estudara francês, e que estavam agora estudando espanhol. Então, independente do idioma, músicas que trouxessem a valorização da mulher, ao invés de depreciar, valorizar. E aí, pra minha surpresa, eles encontraram várias em inglês, em português e trouxeram e fizeram uma apresentação oral. No dia da apresentação, eles falaram em espanhol, mas mostraram a música e disseram: “Ó, essa letra tal, tá em inglês, é, mas ela fala isso, e isso e isso...” Valorizando as mulheres. E a gente trouxe como sugestão para o sinal... porque a nossa intenção, era fazer um catálogo dessas músicas, mas infelizmente não deu certo, então a gente trouxe para colocar no sinal e ficou.

A fala da professora é uma descrição de como ela desenvolveu o seu trabalho. No relato trazido por ela, os estudantes são representados como participantes ou como agentes no processo pedagógico e as orações em que eles aparecem, são orações onde ocorrem diferentes processos materiais: “lemos”, dando opinião”, “pesquisaram”, “fizeram apresentação oral”, “trabalhando a oralidade” “fazíamos resumo”, “fomos para o laboratório”, “eles pesquisaram”, “montamos um mural” , “nós lemos os poemas, discutimos”, “começaram a pesquisar”, “fizeram uma apresentação oral”, “eles falaram em espanhol”. O que se pode depreender do relato da professora como um todo, é que houve muito protagonismo da parte dela. O relato mostra como ela conseguiu trabalhar com títulos diferentes propostos no PMI, alinhada ao compromisso que evidenciou em relação ao conteúdo escolar. O relato da professora também sugere uma autoria, uma autonomia na definição do que fazer com cada turma, com cada título, com cada conteúdo. Neste sentido, ao falar sobre os processos de construção identitária de docentes, Nóvoa (2007, p.17) destaca que “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.”

O fato de a professora Lygia estar em um momento da carreira em que se percebe mais liberdade para experimentar o novo, menos suscetibilidade às pressões externas, faz com que ela tenha mais confiança em criar, em marcar a sua autoria na realização do projeto. Quanto a este ponto, Nóvoa (2007, p.16) afirma também que a construção da identidade docente é “um processo complexo, que necessita de tempo, um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. A segurança com que a professora Lygia vai pavimentando o seu percurso na realização do PMI parece ser evidência desta identidade de resistência, que se mostra capaz de assimilar mudanças. No lugar da tensão e do constrangimento frente às imposições do conteúdo, Lygia se coloca de maneira serena e afirma o que foi apresentado no excerto 15 e que eu retomo aqui:

#### **Excerto 15**

(...) Aí assim, aqui na escola, quando a gente falou do projeto, nem todo mundo se sentiu à vontade de participar por conta dessa dificuldade que eu acredito que é a mesma que a professora comentou **de ficar preocupado demais com o conteúdo**, com aquele conhecimento que tem que passar e não dar abertura para nada diferente. E, pra ser sincera, **eu posso te garantir que eles aprenderam muito mais participando, escrevendo**, falando essas coisas em Espanhol do que se eu estivesse ali só com o exercício, faz isso, vamos lá, porque tinha um porquê de tá falando, e não só repetir o que a gente fala.

A categoria linguística modulação, ou modalidade deôntica segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 113) “serve para apresentar o valor do julgamento que está sendo emitido: se alto, médio ou baixo... o valor é importante, porque dá ao leitor a verdadeira medida das opiniões do autor. Ao afirmar: “eu posso te garantir...”, a professora Lygia evidencia forte compromisso e alto valor ao que está afirmando. O que a Lygia afirma, guarda diálogo com o que Hernandez (1998, p.84) discute sobre o trabalho com projetos: “um dos mitos que reina na educação é que sua finalidade é que os alunos aprendam o que os professores lhes ensinam (...) nos projetos potenciam-se caminhos alternativos, as relações infrequentes, os processos de aprendizagem individuais, porque deles, aprende o grupo”.

Uma comparação entre os excertos destacados nesta seção pode ser útil para refletir sobre como discursivamente as docentes em questão representam a experiência de lidar com essa tensão já discutida em parte até aqui. As professoras Rosa Parks, Maria Firmino, que nas suas representações trazem essas tensões utilizam metáforas que se aproximam pelo campo semântico a que pertencem: “*muita correria*”, “*grade enorme*”, “*não tem espaço na minha disciplina*” “*acaba me bloqueando*”, “*trabalho de formiguinha*”, são representações que reportam a esse constrangimento, a essa pressão que as professoras precisam administrar na condução do seu trabalho, à falta de tempo e espaço para exercerem a sua autonomia como docentes. Já a professora Lygia, utiliza metáforas que remetem a outros significados: “*o negócio foi melhorando*”, “*o projeto e a formação fizeram parte da minha cura*”, “*foi uma medicação para mim*”. Nas representações de Lygia o que se percebe é uma serenidade, um sentimento de propriedade sobre o que está se fazendo, uma convicção sobre qual o sentido e o propósito do trabalho que ela está exercendo.

Esta preocupação exacerbada dos professores e professoras com os conteúdos tem, também, uma origem política e econômica que comecei a discutir no início desta seção, mas que precisa ser ainda mais marcada. Laval (2019, p. 7-10) atribui “à introdução do neoliberalismo uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas”. Para ele, “o Brasil chegou antes ao estágio do ‘capitalismo escolar e universitário’, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Parte desta intervenção é a imposição de reformas dentro do sistema educacional, que ocorrem sempre a partir de agentes políticos e grupos econômicos que: “enxergam a política reformista como um esforço de ‘modernização’ para melhorar a ‘eficiência’ da escola, e cuja resistência ainda perduras. Estes partidários da reforma negam qualquer caráter ideológico e político nessa

estratégia, apresentam-se como técnicos (...) que se preocupam exclusivamente com o desempenho” (LAVAL, 2019, p.10).

Os discursos, crenças, valores, representações sociais do neoliberalismo advogam uma concepção liberal da escola preocupada com a o desempenho, com índices e números. Laval (2019, p. 21) afirma ainda que: “a força do novo modelo e a razão porque ele vem se imponto está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola e ao restante da sociedade como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar”. O discurso da ênfase na eficiência, no desempenho chega aos professores e professoras e interpela-os a performarem nesta lógica obsessiva pelo conteúdo. É esta dicotomia entre educar para o exercício da cidadania e a capacitação técnico-científica que Freire (2014, p. 108) rechaça, porque para ele: “ na visão pragmática-tecnicista, contida em discursos reaccionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos-instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo”. Outro ponto importante a considerar em relação ao tensionamento entre ensinar conteúdos ou cumprir uma função educativa é discutida por Arroyo (2019). Para ele, esta insistência desmedida nos conteúdos, que gera esta tensão nas identidades dos docentes, faz parte do processo de manutenção de uma ideologia que, nas palavras do autor corresponde a: “uma forma perversa de dizer-lhes: tire o seu foco dos alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça de educá-los e de ser educador. Seja apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados e avaliações. Não se importe com quem chega à sala de aula, com seu injusto sobreviver, mas apenas com os resultados das avaliações” (2019, p.31).

## **6.2.O Protagonismo dos textos no PMI**

Pensando a formação de leitores na escola e na universidade, Pennac (1997, p.13), faz um alerta: “É preciso ler, é preciso ler...E se em vez de exigir a leitura, o professor decidisse, de repente, partilhar sua própria felicidade de ler?”. Essa foi a grande inspiração para o desenvolvimento da leitura no PMI desde a sua gênese em 2014. A minha paixão pela literatura e o meu desejo de que os estudantes se tornassem leitores fez com que eu levasse a literatura para a sala de aula desde que eu mesma tive, em 1996, uma experiência muito profunda com o prazer estético proporcionado pelo texto literário.

As mais de duas décadas de imersão no espaço escolar levaram-me a compreender o que seria mais e menos efetivo para a mobilização de leitores. E poucas estratégias foram tão



mobilizadoras quanto a leitura em voz alta para os estudantes em sala de aula. Pela experiência em regência de classe, percebi que separar um tempo da aula para ler, simplesmente ler em voz alta, sem estabelecer nenhuma cobrança para os estudantes, sem exigir nenhuma contrapartida, a não ser que os estudantes possam se expressar sobre aquilo que estão lendo livremente, sem censuras, se quiserem fazê-lo, é um recurso poderoso para aproximá-los dos livros e da literatura. Turchi (2009) citando Manguel (2005, p. 11) destaca que: “a escola deve abrir espaço para a leitura como uma tarefa confortável, solitária, vagarosa e sensual que possibilite aos leitores responderem a um diálogo provocado silenciosamente por palavras escritas na página”.

Mas, que livros podem ser capazes de mobilizar estudantes? Que livros devemos levar para a sala de aula? Que autores serão capazes de promover diálogos profícuos com estudantes do Ensino Fundamental e Médio? E que livros hoje são escritos no Brasil? Quem escreve e sobre quem os escritores estão escrevendo? Dalcastagné (2009, p. 53) afirma que dentre quem escreve no Brasil há uma predominância da elite intelectual formada por homens (72,7%), brancos (93, 9%) de classe média e que atuam em profissões já relacionadas ao domínio do discurso. Além disso, há uma prevalência de escritores que são moradores dos dois grandes centros urbanos brasileiros: São Paulo e Rio de Janeiro. Sobre o que se escreve, Dalcastagné (2009) diz:

“Já entre os autores da elite, há uma grande maioria que foca suas atenções no cotidiano das classes médias e elites econômicas (51,4% e 31,5% das personagens respectivamente). E uma minoria que se debruça sobre a realidade das favelas e periferias brasileiras (são 23, 9% de personagens pobres e 2,9% de miseráveis). (...) Resta ainda dizer que o romance brasileiro contemporâneo é basicamente sobre homens (62, 1%), brancos (79,8%), heterossexuais (81%), saudáveis (93,9%). São essas as personagens que se destacam nas narrativas, é sobre elas que gira o enredo, são os seus problemas, seus desejos e medos que movem nossa literatura (DALCASTAGNÉ, 2009, p.55)

A hegemonia de um grupo tão privilegiado na literatura traz uma série de implicações. Dalcastagné (2009, p. 51) discute essa questão lembrando que “um homem, por exemplo, pode até ser sensível às questões femininas (embora nem sempre o seja), mas não vai ter as vivências que a sociedade impõe às mulheres”. A perspectiva feminina só as mulheres podem trazer ao discurso literário. Ribeiro (2017, p. 24) dialoga com esta questão ao afirmar que: “Quem possui privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado é universal de ciência e branco”. Não por acaso, Ribeiro (2017, p.26) destaca quão fundamental é “para muitas feministas negras e latinas a reflexão de como a linguagem

dominante muitas vezes é utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional injusto”.

Esta discussão traz à tona um conceito muito valioso dentro da perspectiva do feminismo negro que é o lugar de fala. Ribeiro (2017, p. 63) lembra que “as experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizado, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente.” No capítulo 4, já discuti como o processo de colonialidade se estende para além da colonização. A prevalência de obras produzidas por homens brancos no cânone da literatura brasileira e nos currículos escolares é evidência de que ainda há muito com o que romper se o que queremos é a promoção de uma literatura que represente a diversidade. O PMI se filia aos estudos culturais em literatura, ao propor, assim como os teóricos culturalistas de diferentes vertentes, como a feminista e a pós-colonial, que “em primeiro lugar o/a leitor/a deve ter uma formação crítica capaz de reler o passado cultural e desvendar o jogo de poder que todo texto carrega” (Gomes, 2014, p.24).

Como mencionado no capítulo metodológico, em que apresentei o PMI, um dos aspectos marcantes do projeto é a inclusão de obras literárias de autoria feminina, em especial de mulheres negras, como Carolina Maria de Jesus, “autora de uma das obras mais impactantes da narrativa brasileira, mas que por ser mulher, negra, empregada doméstica, catadora de material reciclável, tem a sua obra reduzida à condição de testemunho” (Dalcastagnè, 2009, p. 51). Gomes (2014, p.19) “pensando a literatura como um espaço estratégico de luta pelo fim da violência contra a mulher”, sugere:

três parâmetros que renovam nossa forma de ler e interpretar o texto literário: a fragmentação do cânone pelas vozes dos excluídos; a inclusão de textos memorialistas, ensaísticos e biográficos na coleção de textos literários e, por último, a prática da resignificação dos signos, dos mitos, dos símbolos no processo (GOMES, 2014, p. 23).

Nessa perspectiva, o PMI propõe a leitura da obra não só de Carolina Maria de Jesus, mas, de Cristiane Sobral, uma escritora negra contemporânea, que embora tenha nascido no Rio de Janeiro, foi radicada no Distrito Federal e, assim como Carolina, a partir do seu lócus de enunciação, produz uma literatura muito potente quando a desvelar relações de poder e gerar novas representações sobre a negritude . A incorporação de escritoras negras ao PMI rompe com a tradição apontada por Ribeiro (2017) de não se ter produções e epistemologias desses grupos em espaços de poder. Para a autora: “o falar não se restringe ao ato de emitir

palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes conseguinte da hierarquia social”. (Ribeiro, 2017, p. 64)

Ao investigar, sob o enfoque da ADC, como os processos de mudança de identidade docente operam no contexto do PMI e como os gêneros discursivos utilizados na formação capturam os processos de agência e de autoria criativa dos docentes, um dado que salta às análises é o protagonismo dos textos, abordado no capítulo teórico desta dissertação. Magalhães, Martins e Resende (2019) discutem os efeitos causais dos textos chamando a atenção para o fato de que eles abordam determinados aspectos do mundo social e constroem identidades. Magalhães (2017) discute este aspecto destacando o protagonismo da linguagem referindo-se ao fato de que “a linguagem tem uma força agenciadora, energética, atuando por meio de agentes sociais, que falam e escrevem no contexto de uma determinada língua” (MAGALHÃES, 2017, p. 575)

Nesse sentido, no tópico seguinte, trarei algumas análises com este foco. Ao debruçar-me sobre os dados percebi pelo menos três desdobramentos dessa macrocategoria de análise: i) o protagonismo dos textos<sup>8</sup> na constituição das identidades docentes; ii) o protagonismo dos gêneros discursivos trabalhados na formação e incorporados pelos/pelas professores/professoras à sua prática, na constituição de suas identidades docentes e na ressignificação de seu fazer pedagógico e iii) o protagonismo dos textos na constituição das identidades dos estudantes e na promoção do seu engajamento no processo pedagógico.

Como anunciado no início desse capítulo, do ponto de vista de escolha de categorias de análise, elas não são dadas a priori. Dentre os dados que geraram a macrocategoria “Protagonismo dos textos”, as categorias analíticas, escolhas lexicais, metáforas e representação de atores sociais se mostraram as mais apropriadas.

### ***6.2.1 “Eu gostei de todas, mas a leitura de Quarto de Despejo foi o que mais, assim, mexeu comigo, que eu fiquei mais envolvida...”***

Ao discutir a inclusão da literatura no processo pedagógico como estratégia de luta contra a violência às mulheres, Gomes (2014, p. 29) lembra que “ler é movimentar-se entre identidades, é fazer parte dos pertencimentos disponíveis no contexto narrativo e social”. Uma das participantes da pesquisa, professora Lygia, trouxe dados relativos a como a

---

<sup>8</sup>Em alguns momentos vou me referir ao protagonismo dos textos e em outros ao protagonismo dos gêneros. Ao falar de protagonismo dos textos, refiro-me aos textos literários que compõem o acervo do PMI. Ao referir-me ao

utilização dos textos de escritoras negras para o desenvolvimento do PMI foi decisiva. Lygia, como já foi apresentada neste capítulo, é uma professora experiente, com 29 anos de magistério, dos quais 20 ela tem atuado na unidade de ensino em que se encontra. Ela foi convidada a participar da pesquisa porque compôs o grupo de docentes formados em 2017 e porque representa um segmento muito significativo que chegou à formação- os professores de língua estrangeira. Ela, que atua na área de LEM/Espanhol, junto a estudantes do Ensino Fundamental e Médio, relata na entrevista que me concedeu, o impacto da leitura do livro *Quarto de Despejo- Diário de uma favelada*.

#### Excerto 17

Ah, eu **gostei** de todas (risos), mas a leitura de *Quarto de Despejo* foi o que mais, assim, **mexeu comigo** que eu fiquei mais envolvida, **que me fez pensar mais, refletir mais, assim....e....** e não sei, me mostrar que eu posso ser **uma pessoa melhor ainda** e que ainda tem que mudar muita coisa nesse país, sabe, então, assim, **foi uma leitura muito, que mexeu muito comigo, com o meu eu**. Porque a de Anne Frank também foi boa, só que é uma história que a gente já, de certa forma já conhecia, a história da Segunda Guerra que **sempre** é muito falada, né? E tudo. E o Quarto de Despejo é, é uma coisa assim: **“Gente, eu não acredito que bem aqui tá acontecendo”**. E como eles comentaram essa analogia daquela época, e diziam: “isso aqui tá acontecendo bem ali. Professora Lygia

Uma observação das escolhas lexicais feitas pela professora Lygia evidencia a opção por orações que revelam processos mentais, a saber: “*gostei*”, “*me fez pensar, refletir*”. Todos os verbos utilizados por ela aparecem no modo indicativo, que é o modo verbal normalmente utilizado pelo falante ao se referir a uma ação, um acontecimento, um sentimento que pode ser representado de forma precisa e segura. A utilização de advérbios como “*mais*”, “*melhor ainda*”, “*muito*”, funcionam como intensificadores dos efeitos da leitura do texto de Carolina Maria de Jesus sobre o qual a professora fala. Lygia também recorre à escolha do advérbio para estabelecer a comparação entre o efeito que *Diário de Anne Frank* lhe causa em relação ao *Quarto de Despejo- Diário de uma favelada*. Ela diz:

Porque a de Anne Frank também foi boa, só que é uma história que a gente já, de certa forma, já conhecia, a história da Segunda Guerra que sempre é muito falada, né? E tudo.

O advérbio “*sempre*” evidencia o fato de que Lygia considera que a história de Anne Frank é muito mais visibilizada do que a de Carolina, porque “*sempre* se fala dela. Por outro lado, é a história de Carolina que a surpreende, justamente porque segundo ela“(...) *eu não acredito que bem aqui tá acontecendo*”. Ao conhecer a narrativa de Carolina, Lygia se

surpreende por perceber que a história apresentada é muito próxima dela, o que é indicado pelo uso do advérbio “*bem*” junto ao pronome demonstrativo “*aqui*”. Pensando nos efeitos causais dos textos, o que o dado trazido pela professora Lygia também aponta é que a obra de Carolina operou junto à professora e aos estudantes em relação à ideia de pertencimento, que por sua vez, fortalece, possivelmente, o protagonismo. O contato com o texto literário, vivido pela professora, parece dialogar com o que Gomes (2014, p. 32) afirma ao dizer que: “pensamos a leitura literária como uma forma de produção cultural que formula uma consciência social e também deve estar preocupada com a emancipação do outro.” O texto parece mobilizar a professora a querer se tornar “*uma pessoa melhor ainda*”. Experiência similar é relatada pela professora Rosa Parks. Quando perguntada sobre o que a motivou a engajar-se no PMI ela afirma:

#### **Excerto 18**

“**Eu gosto de me sentir** assim, **desafiada**. E como mesmo estando na modernidade, no contemporâneo, é... existem já leis de proteção à mulher, mas, a gente ainda vê, assim, muitas discrepâncias, né? E...e... assim, eu acho que essas discrepâncias, elas me chamam a atenção pra o desafio. E **eu penso** que foi isso e também quando eu, eu tive contato com a bibliografia do projeto. Antes de apresentar pros meninos eu fui atrás, né? **Tudo aquilo** e, assim, **aquilo** foi **me empolgando**, aquelas histórias daquelas mulheres, a história de vida delas e aí **me empolga** até hoje em continuar trabalhando.

Rosa Parks participou da formação em 2017 e, desde então, ininterruptamente, tem realizado atividades relacionadas ao PMI. As escolhas lexicais feitas pela professora aproximam-se das escolhas da professora Lygia no sentido de que, o contato com a bibliografia do projeto a fez sentir-se “*desafiada*”. A professora aponta para a existência de “*discrepâncias*” referindo-se às desigualdades entre homens e mulheres e comenta que o contato com a bibliografia do projeto, em especial, as histórias daquelas mulheres tiveram o efeito de “*empolga-la*”. Os verbos utilizados nas orações apresentadas pela professora apontam para processos mentais. *Ela diz*: “*Eu gosto*”, “*Eu penso*”, o que pode ser uma evidência da agência do PMI ao mobilizar os anseios, desejos e expectativas dos docentes. Ao utilizar o verbo “*empolgar*” ela opta por duas flexões: a primeira no gerúndio: “*empolgando*” e a segunda com o pronome “*me*” indicando a ação dos textos sobre ela: “*me empolga até hoje*”. As escolhas linguísticas discursivas revelam que a empolgação vivida pela professora se dá desde o contato com as obras, as biografias, as histórias de vida de mulheres que tiveram o efeito de motivá-la, encorajá-la a engajar-se no projeto, mas, ao que parece, a “*empolgação*” a qual ela se reporta não se trata de algo efêmero. Lygia sugere que as

biografias a empolgam “até hoje” a “continuar trabalhando”. Mais uma vez, aparece o gerúndio, nesse caso, ilustrando o fato de que a professora segue em uma ação contínua no trabalho com o projeto.

Arroyo (2019) critica as imagens sociais pesadas e ultrapassadas com que os docentes são vistos, sobretudo pela mídia e pelo conservadorismo. Ele destaca que “o movimento docente abrindo fronteiras de lutas por direitos tem sido nas últimas décadas o conformador de novas identidades e autoimagens profissionais” (Arroyo, 2019, p. 10). Para o autor, a sala de aula, o que trabalhar nela, o currículo materializado na prática, esses são os espaços onde os docentes vivenciam as suas realizações, seus mal-estares e as crises. Ele lembra que: “no trabalho nesse espaço, tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimo, cansaço, mas também vivenciam realizações, compromissos ético-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos” (Arroyo, 2019, p.10)

O contato com os textos propostos no PMI, como discutido até agora, tem efeitos causais, ou seja, acarretam mudanças nas identidades docentes das participantes da pesquisa, como bem ilustram os excertos 09 e 10. Vale destacar que as bases epistemológicas e metodológicas do PMI propõem uma abordagem interdisciplinar do currículo. Por isso mesmo, embora seja um projeto com grande foco em leitura e escrita autoral, a partir do eixo transversal direitos humanos, professores e professoras de outras áreas do conhecimento e de outras disciplinas são bem-vindos ao programa. Nesse sentido, a professora Maria Firmina, que trabalha com o componente curricular de história afirma:

#### Excerto 19

**Quando** eu comecei a ler Carolina de Jesus, **quando** eu comecei a ler Meimei Bastos, é... Conceição Evaristo, Scholastike, todo mundo eu pensei: “nossa, porque que eu estava me limitando tanto, **se elas estão falando do que eu quero falar, mas com outro olhar, porque que eu não posso recorrer também a um olhar da sensibilidade?**” Então, foi muito bom pra mim porque eu tinha tomado um distanciamento da literatura assim de vários anos, eu já tinha me proibido de fazer leituras de lazer, tava mais voltada para a leitura burocrática da formação, e a formação me trouxe essa, essa...na verdade trouxe de volta pra mim que é algo que eu tinha, antes, mas, que eu tinha adormecido, não sei porque... que é...né? não sei... **perceber que a utilidade da literatura para o nosso fazer pedagógico**, e mais ainda de fazer esse trabalho interdisciplinar e mais ainda me **perceber como agente de letramento**, porque muitas vezes a gente que é de outra área se distancia: a gente fala “não, correção ortográfica quem vai fazer é o professor de Língua Portuguesa”, ou então cuidar da leitura e da compreensão do texto ou qualquer outra situação dentro da vivência escolar do aluno, a gente responsabiliza outro colega, **mas eu não, eu também sou agente de letramento. E me aproximar da literatura me proporcionou tudo isso.**

Maria Firmina, também já apresentada neste capítulo, é uma jovem professora de história, que atua há 8 anos com regência de classe. A escola em que ela trabalha tem um histórico de engajamento em projetos relacionados à diversidade. Maria Firmina foi convidada a colaborar nesta pesquisa porque a sua escola localiza-se em uma região geográfica do DF que não tinha sido representada no programa em 2017. Ela é uma professora muito sensível e atenta às questões étnico-raciais e de gênero e realiza o seu trabalho de maneira muito meticulosa.

Ao falar sobre o efeito dos textos literários trabalhados no PMI, ela faz escolhas lexicais que situam os acontecimentos aos quais se reporta. Usando o advérbio “quando” duas vezes, ela delimita as circunstâncias e o tempo. Ela marca linguisticamente que é o contato com as obras de Carolina Maria de Jesus, Meimei Bastos, Conceição Evaristo que a levam a indagar-se: “*nossa, porque que eu estava me limitando tanto, se elas estão falando do que eu quero falar, mas com outro olhar, porque que eu não posso recorrer também a um olhar da sensibilidade?*” Maria Firmina avalia as obras das autoras contempladas no PMI, e se identifica, a partir de um verbo que expressa um processo mental “quero”. A narrativa de Maria Firmina evidencia que, mesmo antes do projeto, ela já tinha uma identificação com o texto literário, mas esse aspecto do seu trabalho estava “adormecido”. A utilização da metáfora “adormecido”, é significativa, porque o contato com a literatura, por ocasião do projeto, parece ter acordado esse aspecto da identidade docente que ela marca tão precisamente ao se afirmar: “*eu também sou agente de letramento.*” Destacando os desdobramentos possíveis de um trabalho de “prática cultural para o ensino da literatura com destaque para os descentramentos das identidades legitimadoras”, Gomes (2014, p. 13) destaca que:

Portanto, o conceito de identidade é fundamental, pois, por meio do jogo de aceitação e rejeição, de determinada identidade, o/a leitor/a vai construir valores que se relacionam ao seu pertencimento e à sua alteridade. A alteridade, a voz do outro, é fundamental para uma prática de leitura cultural. Devemos ler para ouvir e identificar como o outro é representado. Portanto, devemos ter claro, o quanto pertencemos a determinada identidade e quais as alteridades desse processo (GOMES, 2014, p.29).

As representações suscitadas pelas autoras, escritoras negras, parecem promover um processo de identificação em Maria Firmina, que é uma professora com uma identidade étnica muito marcada. Ao se identificar com o “*olhar de sensibilidade*” que ela percebe nas autoras mencionadas, ela parece acionar com mais intensidade a identidade docente de “*agente de letramento*”.

Até aqui, destaquei o protagonismo dos textos nos processos de mudança identitária de professoras participantes do PMI. Porém, os dados também apontaram para os efeitos dos textos na identidade dos estudantes, pela lente, pelo olhar dos professores e professoras. A partir das escolhas linguísticas discursivas de professores e professoras evidenciadas na análise dos dados, é possível perceber como os textos colaboraram para mudanças na prática pedagógica desses docentes, em relação à produção do engajamento dos estudantes. Na próxima seção abordarei esse ponto.

### 6.2.2 “Foi a literatura que fez as vezes por mim, não fui eu, foi a literatura”

O professor João Nery, o sexto participante a ser apresentado neste capítulo é professor de Língua Portuguesa há 12 anos, e há 9 atua na escola onde está lotado hoje. João Nery é um jovem profissional muito dedicado. Ele atua no Ensino Fundamental, com estudantes do 9º ano, e menciona o que ocorreu depois que ele introduziu os textos de Cristiane Sobral em rodas de leituras que promoveu como parte do desenvolvimento do PMI com meninos e meninas. Ele diz:

#### Excerto 20

Eu estava em um debate sobre “Não vou mais lavar os pratos”, as meninas **começaram a comentar**, as alunas **comentando**, de repente **começaram a comentar** sobre casos de abuso, mesmo, não chega a ser abuso de estupro, mas de inferiorização, de atitudes, de... assédio na rua, na escola, na casa, de como as pessoas são desagradáveis, de como os homens deveriam mudar a postura deles, de como isso é desconfortável para a mulher, o medo que elas **sentem**, a questão de não ter voz, a questão de sempre achar que a mulher está sempre em uma posição abaixo do homem a questão do empoderamento e na primeira experiência com o debate, **mesmo, eu tive uma turma inteira chorando**, as meninas meio que, **teve um momento de sororidade** mesmo de elas se integrarem e elas **começaram a falar**.

Ao representar os momentos vividos nas rodas de leitura, o professor João Nery utiliza verbos que reportam a processos materiais: “*as meninas começaram a comentar*.” Ele repete Segundo Magalhães (2000) uma das características dos textos que têm poder de agência é a sua capacidade de evocar recordações. Neste sentido o professor João Nery afirma três vezes que as meninas começaram a comentar e recupera as várias falas feitas por elas durante a leitura dos textos de Cristiane Sobral. Ao ler os poemas e participar dos debates, as estudantes são mobilizadas ao ponto de narrarem suas memórias negativas em relação à identidade de gênero. O professor João Nery ainda destaca: “*eu tive uma turma inteira chorando*”. Neste sentido, Gomes (2014, apud Samoyot, 2008, p. 91) lembra que a prática social da leitura



ressalta a importância do papel colaborativo do leitor, que no processo comparativo, é solicitado pelo intertexto em quatro planos: sua memória, sua cultura, sua inventividade e seu espírito lúdico.”

O professor Nelson também relata uma experiência intensa de trabalho com os textos de autoria feminina e negra em sala de aula. Um dos recursos linguísticos discursivos mais empregados por ele é, mais uma vez, a metáfora. Aqui apresento três excertos significativos das representações que o professor traz desse aspecto específico do projeto, o trabalho com a literatura e o protagonismo dos textos. Para discorrer sobre os três excertos de forma mais didática utilizarei um quadro explicativo.

#### Excerto 21

**Quando** a gente conseguiu a liberação dos livros, aí deu certo, aí o projeto fluiu, porque **quando** a gente começou a trabalhar com a leitura, **parece que eles conseguiram... houve um desvendar**, eles entenderam qual era a proposta. **Foi a literatura que fez as vezes por mim, não fui eu, foi a literatura**. A gente começou pela... alguns textos da Meimei Bastos, né? Que é uma menina da quebrada, então, a fala dela, o lugar de fala dela é o mesmo dos meninos, então, **eles logo de cara, eles se viram inseridos**, né? Nessa proposta que a gente tava lançando e aí **eu peguei firme no livro** da, da...”Não vou mais lavar os pratos, da Cristiane Sobral, né? e aí deslanchou, os meninos são super apaixonados pela leitura, quando eu ouvia falar no curso que os alunos, eles tinham uma ligação muito grande com os poemas, com os textos, eu cheguei a duvidar, mas a gente vê na prática o envolvimento, **porque são leituras que falam do dia a dia deles, né?**

#### Excerto 22

Tem um texto da Cristiane Sobral que é “Nzingas guerreiras”, aquele é o nosso texto, aquela ali é a mulher do (\_\_\_\_), aquele poema, **ele conseguiu sintetizar** bem a ideia... tanto ele como, os das meninas, quando elas começarem **a se apaixonar**, quando elas, sabe? foram **se aprofundando** nos outros textos, elas começaram assim: “**é isso, é isso**” **Parecia que estavam com os olhos vendados, mas eu não** trouxe nada de novo pra eles, Gina, parece ser nato. A gente só consegue assim, **desvendar** uma coisa que já tá, faz parte da essência deles. **Porque eles já convivem com essa resistência**, essa força da mulher na vida deles, né? Porque você vê muitos casos de mães solteiras que, é... tomam a frente das famílias, tem que cuidar dos filhos, corta um dobrado para manter no caminho, para evitar que se envolva com outras coisas.

#### Excerto 23

Olha eu acho que o fator preponderante pra essa animação é porque o Mulheres Inspiradoras **fala a realidade deles**, eles vêm sentido, eles vêm significado, eles se vêm nos textos, você vê um aluno, um texto, eles lerem os textos... Teve uma aluna que leu um texto e disse: “Não, professor **o que tá falando aqui é a minha vida**”. Alunos que passam por problemas de conflito com o cabelo, muitas vezes, a aluna lê e fala: ‘Nossa professor...’. **Eles têm vontade de se libertar**. Eu acho que tá... não, tenho certeza que **é porque a gente dá no conteúdo algo que tem a ver com eles, eles estão enxergando, parece um espelho, parece que eles estão vendo um espelho** quando eles estão vendo os livros, quando a gente propõe alguma coisa, parece que tudo tá muito conectado com a realidade, com o dia a dia deles. É igual eu te falei, às vezes eu tô na minha disciplina só fria, os meninos ficam desanimados, mas a gente precisa ter criatividade

No quadro é possível visualizar melhor as várias metáforas utilizadas pelo professor, bem como os verbos selecionados para representar as práticas relacionadas à leitura e à agência dos textos.

**Quadro 09- Metáforas que representam a agência e o protagonismo dos textos**

Excertos	Metáforas	Processos verbais/perceptivos referentes aos estudantes/	Processos verbais referentes aos textos
<b>Excerto 21</b>	Houve um desvendar	Eles entenderam qual era a proposta	
	O projeto flui	Parece que eles conseguiram	
	Foi a literatura que fez as vezes por mim		Fez as vezes por mim
	Eles logo de cara	Eles se viram inseridos	
	E aí deslanchou	Os meninos são super apaixonados pela leitura	
<b>Excerto 22</b>	Nzingas Guerreiras		Aquele é o nosso texto Aquele ali é a mulher do (...) Conseguiu sintetizar bem a ideia
	Começaram a se apaixonar	Foram se aprofundando	
	Olhos vendados	Eles começaram assim: “é isso, é isso”	O que tá falando aqui é a minha vida
<b>Excerto 23</b>	Projeto Mulheres Inspiradoras	Eles já convivem com essa resistência	
		Eles vêm sentido	Fala da realidade deles
		Eles vêm significado	
		Eles têm vontade de se libertar	
		Eles se vêm no texto	
	Alunos que passam por problemas de conflito com o cabelo		
	Parece um espelho	Eles estão se enxergando	
Minha disciplina só fria	Os meninos ficam desanimados		

Fonte: quadro criado por mim.

Das oito metáforas destacadas, três pertencem ao mesmo campo semântico, relacionado à ideia de “desvendar”(excerto 21), “olhos vendados”(excerto 22), “se enxergando” (excerto 23), que reportam a processos mentais perceptivos. O professor utiliza a personificação para se referir à percepção que ele tem do projeto, para ele: “O Projeto Mulheres Inspiradoras fala da realidade deles”(excerto 23). Ele atribui ao projeto uma capacidade humana. Pelo fato de o projeto “falar” sobre a realidade deles, a maioria dos verbos que o professor seleciona para destacar os efeitos do projeto nos estudantes também reportam a processos perceptivos. O verbo “vêm”(excerto 23) aparece três vezes. O “ver”

aqui, está muito associado a um ver em profundidade, não por acaso, o professor utiliza a locução verbal “*foram se aprofundando*”(excerto 22) para dizer que, o que os meninos e meninas vêm é algo mais profundo, que os faz passar pelo “*desvendar*” e o olhar-se no “*espelho*”(excerto 23).

Os dados aqui guardam diálogo com a proposta da Consciência Linguística Crítica, conforme Clarck, Fairclough, Ivanic e Jones (1996). Para os autores a consciência crítica da linguagem é construída a partir das capacidades linguísticas existentes e da experiência do aprendiz. Com um trabalho pedagógico em consonância com o que propõe a CLC, o sentido, muitas vezes implícito, que o aprendiz tem sobre aquilo que ele é capaz de fazer, bem como sobre aquilo que sua experiência lhe diz, acerca dos limites e restrições quanto ao que ele é capaz de fazer, tornam-se explícitos e transparentes. A partir do trabalho alinhado aos pressupostos teóricos da CLC, os educadores oferecem ao aprendiz uma maneira de construir um relato sistemático e explícito dessa experiência, conferindo-lhe assim o estatuto de conjunto de conhecimento escolar. Esse corpo de conhecimento, segundo Clark, Fairclough, Ivanic e Jones (1996, p.42) “torna-se um objeto a ser compreendido e o aprendiz pode se tornar ciente das causas sociais dos limites e restrições impostos ao seu discurso e ao dos outros”.No excerto 21 o professor Nelson utiliza um vocábulo que indica as circunstâncias em que o projeto “flui”. Ele usa o advérbio “*quando*” duas vezes para marcar que foi a partir “*da liberação dos livros*”(excerto 21)que o projeto começou a acontecer. Mais uma vez o pronome demonstrativo “*isso*” (excerto 22) aparece para marcar um processo identificacional que os/as estudantes vivem. Depois de ler um dos poemas do livro de Cristiane Sobral, em que as mulheres negras periféricas são representadas se maneira positiva, como guerreiras, como rainhas corajosas, dignas de exaltação, eles, segundo o professor, dizem: “*é isso, é isso*”(excerto 22).

Ao falar do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas, junto a crianças e aos jovens das classes operárias, Arroyo (2019) menciona o direito a saber-se. Isso porque, segundo o autor, as presenças de crianças, adolescentes e jovens não são reconhecidas pelos currículos. Ou, pior ainda, são reconhecidas e apontadas a partir de uma perspectiva que os inferioriza, “a escola, os currículos em vez de mostrar-lhes a história real lhes passarão uma história em que os responsabiliza da pobreza, do analfabetismo, da ignorância, do desemprego, como produtos históricos de seu atraso, de seu misticismo e de sua indolência.” (Arroyo, 2019, p.272).

Para Arroyo (2019), a escola exerce um papel paradoxal, ao apresentar as identidades de crianças e adolescentes como um fardo, uma mancha nacional e, depois, a própria escola

os classifica com problemas de aprendizagem. Ele pergunta de maneira provocativa: “Que interesse podem ter por conteúdos onde não espelham suas imagens, identidade e memórias coletivas positivas? Ou onde os espelham como um fardo, uma mancha nacional?” (ARROYO, 2019, p.273). Não por acaso, nas representações que o professor Nelson faz sobre a agência dos textos no desenvolvimento do PMI há uma alta recorrência de vocábulos que reportam a um processo de reconhecimento, processos perceptivos, pelos quais os estudantes passam, por serem representadas de maneira positiva personalidades que fazem parte da sua vivência diária- mulheres negras e periféricas.

### **6.2.3 “Porque eu nunca, na minha vida, pensei em fazer um Diário de Bordo”**

Compreender a pedagogia como uma prática cultural, como uma prática engajada significa dizer que os docentes devem atuar para garantir aos estudantes que eles tenham assegurado o direito a que suas experiências se afirmem no território do conhecimento (Arroyo, 2019). Dentro da macrocategoria que versa sobre a agência e o protagonismo dos textos no PMI, achei produtivo criar uma subseção na qual discuto a agência de textos que são produzidos pelos estudantes.

Em 2007, como parte do processo de ressignificação da minha prática pedagógica, adotei metodologias de promoção da escrita autoral que envolviam a Carta de Apresentação, a escrita da biografia de mulheres inspiradoras da vida dos estudantes, folders, cartazes e o Diário de Bordo. Na Carta de Apresentação e no Diário de Bordo, o que era proposto aos estudantes era que eles tivessem espaços onde pudessem apresentar as suas visões de mundo, as suas histórias de vida, as suas experiências e vivências fora da escola.

No Diário de Bordo, a expectativa era de que, como já dito, eles externassem as suas percepções do que estava sendo construído em sala de aula. Além do Diário de Bordo, da Carta de Apresentação, também considero um gênero decolonial que compôs o PMI a entrevista e a produção da biografia das mulheres inspiradoras das vidas dos estudantes. O Diário do Bordo foi apresentado aos/as professores e professoras na formação e muitos o incorporaram às suas práticas, bem como a produção das biografias.

A professora Zilda traz em sua fala, os efeitos causais de entrar em contato com textos decoloniais, produzidos pelos próprios estudantes. Ela menciona a agência das biografias das mulheres inspiradoras da vida dos estudantes, no que diz respeito a ampliar a sua compreensão da realidade deles. Em nossa entrevista, eu perguntei à professora Zilda como havia sido a experiência de acompanhar os estudantes na produção da biografia da mulher

inspiradora da vida deles. Em minha etnografia na EAPE, espaço em que ocorreu a formação de professores e professoras selecionados para desenvolver o programa, eu tinha ouvido a professora Zilda relatar que havia adotado a sequência didática proposta nesta etapa específica do projeto. Eu quis saber detalhes de como havia sido essa experiência e ela relatou:

#### Excerto 24

(...) E olha foi assim **tão importante...** eu até guardei tudo lá em casa porque eu vou um dia tabular isso; catalogar isso, sei lá como é que é que eu vou fazer é **pra eu conhecer a realidade**. Sabe? **A realidade dos alunos que, você conhece, você sabe..., mas, aquilo tá documentado**. Sabe? É de quantas, quantas, quantas biografias em que as mulheres já sofreram violência, quanta... até tem dois casos de feminicídio... é... e isso assim, a maioria das famílias com uma mãe, né? Muito difícil ter uma família tradicional brasileira, né? De acordo com os moldes atuais (risos). Que tenha um pai, que tenha mãe, que tenha o filhinho, a filhinha, né? Bem tradicional mesmo. Dificílimo. Muitas mães que não têm condições, entregam os filhos prá mãe e aquela avó, que se vira do jeito que dá, né? muitas mães que é... mandam os filhos prá morar com alguém, sabe? Eu tive uns alunos **que eu fiquei muito impressionada** assim, quando eles contaram essa história. É e aí eles falaram muito isso de... e depois eles documentaram né? A biografia... que a mãe teve que deixá-lo porque ela não tinha como sustentá-lo. Então, a mãe foi trabalhar em outro lugar e mandar o dinheiro prá eles, sabe? Muito, Gina muito, muito mesmo assim. Me deu... **porque assim... até esse momento, embora assim, você sabe, fora da realidade, eu vivia muito ali sabe?** Então quando você vive ali naquele mundinho... Não tem como você ficar ligada nessas coisas todas que acontecem, na realidade. **Muito professor acha que isso não é papel dele, e talvez não seja, mas é muito importante, é muito importante você conhecer essa realidade, é, desse aluno que ele tá ali.** Ó esse ano mesmo. Eu tenho um aluno que eu pedi para ele ler um texto da Língua de Eulália que eu deixei o texto na xerox. Ele disse “*professora eu não tenho dinheiro prá comprar esse texto*”. Só que ele falou só há um dia da atividade. “*E eu não tenho dinheiro nem prá voltar prá casa*”, que estava ficando na casa de um amigo. É o tipo de coisa que eu acharia que nunca aconteceria no CEM, que é uma escola...,mas tem. É uma escola... mais elitizada E é. Fato. É tanto que tem muito essa prática de passar no vestibular, né? Mas assim foi importantíssimo. **Foi fundamental conhecer essa realidade, que tá aí prá todo mundo, né?**

Ao analisar o excerto 24, é possível perceber pelo menos três movimentos discursivos da professora Zilda: no primeiro, ela avalia quão importante foi para ela e para a sua prática pedagógica ter contato com a biografia das mães e avós dos estudantes. Ela afirma: “*foi assim, tão importante*”. O segundo e mais longo movimento discursivo se dá quando Zilda, a partir das representações que os estudantes trouxeram das mulheres inspiradoras de suas vidas, estabelece uma relação com a realidade dos estudantes e com a realidade maior do país. Outro movimento discursivo se dá quando a professora traz várias orações nas quais o agente são as mulheres representadas pelos estudantes. O penúltimo movimento discursivo se dá quando ela, em um exercício de reflexividade, avalia que: “*eu vivia fora da realidade*”. Por fim, ela retorna ao ponto em que começou a sua fala quando diz: “*Mas assim foi importantíssimo. Foi*

*fundamental conhecer essa realidade, que tá aí prá todo mundo, né?*”. No quadro a seguir, apresento esses três movimentos discursivos:

**Quadro 10- Movimentos discursivos -professora Zilda- excerto 24**

<p><b>1º e 3º momento discursivo</b></p> <p><b>Representação da prática/ Reflexividade</b></p>	<p>Foi assim tão importante</p> <p>A realidade dos alunos que <i> você sabe</i>, você conhece, mas aquilo tá documentado</p> <p>Até esse momento, embora, assim, <i> você sabe</i>, fora da realidade, eu vivia muito ali, sabe? <i> Então, quando você vive naquele mundinho...</i> Não tem como você ficar ligada nas coisas que acontecem, na realidade, muito professor acha que não é papel dele, talvez não seja, mas é muito importante você conhecer essa realidade, desse aluno que tá ali</p> <p>Foi fundamental conhecer essa realidade que tá aí pra todo mundo, né?</p>
<p><b>2º Movimento Discursivo</b></p> <p><b>Representação das mães</b></p>	<p>-As mulheres já sofreram violência, quanta...</p> <p>-Até tem casos de feminicídio</p> <p>-A maioria das famílias com uma mãe só</p> <p>-Muito difícil ter uma família tradicional brasileira, nos moldes atuais, que tenha o pai, que tenha a mãe, que tenha o filhinho, a filhinha, né? Bem tradicional mesmo. Dificílimo.</p> <p>-Muitas mães que não têm condições, entregam os filhos pras mães;</p> <p>-E aquela avó que se vira do jeito que dá</p> <p>-Muitas mães que mandam os filhos pra morar com alguém</p> <p>-A biografia que a mãe teve que deixá-lo porque ela não tinha como sustentá-lo. Então a mãe foi trabalhar em outro lugar e levar o dinheiro pra eles</p>
<p><b>3º Movimento discursivo</b></p> <p><b>Representação do estudante</b></p>	<p>Eu tenho um aluno que eu pedi para ele ler um texto, a Língua de Eulália, que eu deixei na xerox. Ele disse: “Eu não tenho dinheiro nem pra voltar pra casa”</p> <p>Que estava ficando na casa de um amigo</p> <p>É o tipo de coisa que eu acharia que nunca aconteceria no CEM que é uma escola elitizada</p>

A escola em que Zilda atua localiza-se em uma região menos periférica de Brasília. É uma escola que tem a reputação de fazer um trabalho muito focado nos certames para ingresso nas universidades federais, o que colabora para que muitos estudantes sejam aprovados no vestibular da UnB pelo PAS e pelo ENEM. Em função disso, muitos estudantes de regiões mais periféricas, de maior vulnerabilidade social, se deslocam até esse CEM, a fim de aumentar as suas chances de ingresso na universidade. Porém, as condições socioeconômicas de alguns deles, como constata a professora, são bem precárias.

Ao falar a respeito dessa tomada de conhecimento sobre a realidade dos estudantes, ela modaliza várias vezes, mostrando-se pouco segura para afirmar taxativamente se a conhecia ou não. Primeiro, ela diz que pretende catalogar, tabular os dados: “*eu até guardei lá em casa*

*porque eu vou um dia tabular isso; catalogar isso, sei lá como é que eu vou fazer, é pra conhecer a realidade, sabe? A realidade dos alunos que, você conhece, você sabe, mas tá ali, documentado*". A expressão: "*eu até guardei*", parece indicar que o material com o qual a professora se deparou a impressionou, ou foi considerado por ela "*assim tão importante*", que ela resolveu guardar. O "até", aqui funciona como um intensificador da ação dela. Ela não só leu os textos, as biografias, ela até guardou. A princípio ela afirma que é para "*conhecer a realidade*", para logo em seguida dizer: "*a realidade que você conhece, você sabe...*". Parece haver um paradoxo no que a professora está falando. Ao mesmo tempo em que afirma que vai catalogar o material, para conhecer a realidade dos estudantes, ela afirma que conhece, que sabe. A maneira como a professora modaliza, sinaliza a surpresa dela em perceber que não conhecia tão profundamente a realidade dos estudantes como ela imaginava. Ela constata, que mesmo naquela escola considerada elitizada havia um estudante que sequer podia pagar uma xérox, que não podia ir para casa, porque não tinha como pagar a passagem. Na oração "*Então, quando você vive naquele mundinho*", confirma esse dado, porque aqui o diminutivo "*mundinho*", é usado para se referir a um mundo restrito, limitado, alheio ao mundo real onde os estudantes vivem.

A vivência proporcionada pela leitura das biografias das mães dos estudantes despertou na professora Zilda a necessidade de também recuperar a biografia de sua mãe. Na realização do PMI em 2014, no processo de preparação para a entrevista às mulheres inspiradoras escolhidas pelos / pelas estudantes, constatamos que quase todos traziam grandes lacunas em relação ao conhecimento que tinham sobre a história vida de suas mães, avós e bisavós. Alguns não sabiam onde suas mães e avós tinham nascido, como havia sido o movimento de deslocamento do semiárido nordestino para Brasília, entre outros detalhes importantes. Ainda em 2014, uma metodologia foi sistematizada para que essas lacunas fossem sanadas no momento da entrevista. A partir deste ponto, na formação, professores e professoras foram estimulados a criar metodologias e estratégias que permitissem aos estudantes um conhecimento mais detalhado das biografias das mulheres que compunham suas famílias. A professora Zilda relata a vivência de um processo similar.

#### **Excerto 25**

Mas, Gina... Depois... eu te falei **que eu tô fazendo** a a biografia da minha mãe? Porque eu prometi prá eles que eu vou ler um dia. É... tem coisas que eu... tem lacunas. Sabe? **Lacunas que agora não tem mais como preencher**. Quer dizer, até tem... **eu fico perguntando por aí**. Pros parentes mais próximos e tal. Meus irmãos mais novos também não sabem, né? E fico. Sabe? Quando chega num detalhe assim, eu ligo prá uma tia que eu só tenho uma tia e um tio agora. **Aí eu fico impressionada... isso mesmo, sabe? Como foi que eu né, não sabia dessas coisas?**

Zilda se diz “*impressionada*” por também constatar que há “*lacunas que agora não tem mais como preencher*”, na biografia de sua mãe. A partir de uma oração interrogativa ela faz um exercício reflexivo: “*Como é que eu não sabia dessas coisas?*”

Outro gênero decolonial reportado pela professora Zilda é o Diário de Bordo, uma metodologia de produção de texto que concebe a escrita como uma prática social e que já foi descrito no capítulo metodológico desta dissertação. A professora Zilda adotou o Diário de Bordo em suas aulas e quanto a isso ela afirma:

#### Excerto 26

**Gente, o diário de bordo é uma coisa muito engraçada porque eu nunca na minha vida pensei em fazer um diário de bordo, não dou conta disso. Nossa! Organização! Mas entra de um jeito na, na prática do dia a dia, que os alunos já te... às vezes eu esqueço: "professora o diário" Sempre, sempre eles lembram.** E, aí, a gente vai assim... eu não sou tão rígida quanto ao diário. Eu acho que é um momento **de ele se expressar mesmo. É tanto que eu aceito as críticas**, entendeu? É, e sem problema isso prá mim. Falo assim prá eles: *gente eu não tenho esse problema de não receber crítica, você pode criticar, o que você achar.* Óbvio, né? que com o devido respeito né? e com as palavras sem ofender ninguém. **E assim, é algo que é prá mim tão rico, tão, tão, tão, tão rico. Porque quantas vezes a gente escutou a palavra do aluno? Nem sempre! Eu tenho uma sala com quarenta alunos. Como você escuta? (...) Nossa, você não escuta, na maioria das vezes! Sabe aquele menino que fica lá bem quietinho? Ele não vai falar com você é sobre o que ele achou da aula. Mas no diário, na maioria das vezes ele se expressa. Porque eu tenho uma sala com 40 alunos. Como você escuta? Não, você não escuta a maioria das vezes. Sabe aquele menino que fica lá bem quietinho? Ele não vai falar com você é sobre o que ele achou da aula, mas no diário, na maioria das vezes ele se expressa.** E aí é ele expressa se você foi evasivo, se você enrolou a aula, né?

#### Excerto 27

**P:** Esse, é... o que que esse... o que há nele de mais significativo prá você? Que te fez se identificar tanto com a proposta:

Primeiro é algo assim... aí, como é que eu vou dizer isso, gente? Ele **mostra a, a... o andamento, primeiro o andamento da sua aula.** Acho isso pra mim muito importante porque muitas vezes você pensa assim: “gente, mas... é... mais... esse bimestre como foi sabe?” Bem assim. Eu não sei se isso já aconteceu contigo, mas comigo já acontece muito. Por exemplo: “esse bimestre foi tão tumultuado” e você chega no final e você... a impressão que você tem é que nem aconteceu. Aí você pega o diário e você fala: “**nossa teve isso, teve isso, teve isso**”. Isso é uma coisa tão fundamental pra mim. **Depois a perspectiva do aluno e a escrita**, que eu acho fundamental. É muito importante a... porque assim, alguns mostram mesmo que não estão nem aí, escreve de qualquer jeito, né? Mas a maioria não. Vai lá, você vê que ele fica na aula super atento, anotando tudo, é uma gracinha, gente, é muito legal isso.

Freire (2007) destaca que um dos deveres mais importantes de um educador se relaciona a respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, a sua identidade que está em processo de formação. Este respeito passa por exercitarmos permanentemente uma reflexão



crítica sobre a nossa própria prática. Para o autor, “(...) o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”(FREIRE, 2007, p.64).Como afirma bell hooks (2013) a voz do professor não é o único relato do que acontece em sala de aula, a Pedagogia Engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno.

Ao abrir,em sala de aula,um espaço legítimo para as vozes dos estudantes, o/a professor/a tem a oportunidade de aprimorar a si mesmo e à sua prática pedagógica. E é este ponto que parece fazer com a que a professora Zilda inclua o Diário de Bordo à sua prática. Ao organizar as orações utilizadas por ela, separando aquelas em que ela representa a si mesma, aquelas em que ela representa os alunos/alunas e aquelas em que ela representa o Diário de Bordo, chegamos ao seguinte quadro.

**Quadro 11- Representações da professora Zilda**

Representações	Excerto 26	Excerto 27
<b>Representação de si mesma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Porque eu nunca na minha vida <b>pensei</b> em fazer um diário de bordo</li> <li>- Às vezes <b>eu esqueço</b></li> <li>- Eu não <b>sou tão rígida</b> quanto ao Diário de Bordo</li> <li>- Eu acho que é um momento de ele se expressar, é tanto que eu aceito críticas, entendeu? É sem problemas para mim</li> <li>-Falo assim pra eles: ‘gente, eu não tenho esse problema de não receber crítica, você pode criticar, o que achar, óbvio com o devido respeito, né?’</li> <li>- Porque, quantas vezes <b>a gente</b> escutou a palavra do aluno? Nem sempre?</li> <li>-Eu tenho uma sala com quarenta alunos. Como você escuta?</li> <li>- Nossa, <b> você</b> não escuta na maioria das vezes</li> <li>-Porque eu tenho uma sala com quarenta alunos. Como você escuta?</li> <li>- Você não escuta na maioria das vezes</li> <li>- Porque muitas vezes você pensa: ‘gente, mas, esse bimestre, como foi, sabe?’</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu não sei se já aconteceu contigo, mas comigo acontece muito.</li> <li>- Por exemplo: esse bimestre foi tão tumultuado.</li> <li>- E você chega no final e você... a impressão que você tem é que nem aconteceu.</li> <li>- Aí você pega o Diário de Bordo e você fala: “nossa, teve isso, teve isso, teve isso, teve isso.</li> </ul>
<b>Representação do estudante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sempre, sempre, eles lembram</li> <li>- Sabe aquele menino que fica lá bem quietinho? Ele não vai falar com você é... sobre o que ele achou da aula. Mas, no Diário, na maioria das vezes ele se expressa.</li> <li>- E aí ele expressa se você foi evasivo, se você enrolou aula, né?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns mostram mesmo que não estão nem aí, escrevem de qualquer jeito</li> <li>- Mas, a maioria não. Vai lá, você vê que ele fica super atento, anotando tudo, é uma gracinha gent</li> </ul>
<b>Representação do Diário de Bordo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mas, entra na prática de um jeito, na prática do dia a dia</li> <li>- É algo tão rico, tão rico, tão, tão, tão, tão rico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ele mostra o andamento, primeiro o andamento da aula</li> <li>- Acho isso pra mim muito importante</li> <li>- Isso é uma coisa tão fundamental para mim</li> </ul>

		- É muito importante - É muito legal isso.
--	--	---

Fonte: elaborado por mim

Ao representar as suas experiências com o Diário de Bordo, a professora Zilda traz uma predominância de orações em que representa a si mesma e realiza um exercício reflexivo sobre o processo de adesão ao Diário de Bordo. Primeiro, ela usa o advérbio “nunca”(excerto 26), para dizer que não o adotaria, porque ele requer muita organização. Logo em seguida ela pessoaliza o Diário de Bordo dizendo que “*Ele entra na prática de um jeito*” (excerto 26) ou “*Ele mostra o andamento, primeiro, o andamento da aula*”(excerto 27). O verbo usado para representar o Diário de Bordo reporta a um processo material, quase como se ele tivesse atuação própria.

Por várias vezes, a professora empreende um processo de autorreflexão representado nas várias orações interrogativas que ela usa: “*Porque quantas vezes a gente escutou o aluno?*” (excerto 26). Ao se representar, ela oscila entre e “*eu*” e o “*você*” e o “*gente*”. O “*você*” e o “*gente*” são, na maioria das vezes, usados para se referir ao coletivo, a uma experiência da professora dentro de uma conjuntura maior. Quando ela utiliza o “*eu*” ela traz informações e situações que ela viveu pessoalmente. Nas orações: “*Porque quantas vezes a gente escutou o aluno*” (excerto 26), “*Nossa, você não escuta o aluno*”(excerto 26), ela fala do lugar de um coletivo que tem práticas das quais ela quer se afastar. Quando diz: “*Às vezes eu esqueço*”, “*Eu não sou tão rígida com o Diário de Bordo*”, “*Eu acho que é o momento de ele se expressar*”(excerto 26), ela fala de si, das suas percepções em relação ao Diário de Bordo. A exceção para o uso do “*você*” para representar o coletivo, aparece em “*Você pega o Diário de Bordo e você fala: teve isso (...)*”.

As repetições aparecem com frequência e elas tanto podem revelar um estilo da professora, quanto podem funcionar como um recurso para enfatizar e intensificar o que ela está representando. Ela avalia o Diário de Bordo a partir de vários vocábulos. Ela diz: “*é tão, tão, tão rico*”(excerto 26); “*é muito importante*” “*é uma coisa fundamental pra mim*”(excerto 27). Ela também vai usar o recurso da repetição ao representar os estudantes: “*eles sempre, sempre lembram*” (excerto 26) e para representar os efeitos do Diário de Bordo sob a sua prática: “*ai você pega o Diário de Bordo e você fala: teve isso, teve isso, teve isso*”(excerto 30).

Demonstrando abertura às vozes dos estudantes, em uma postura decolonial, a professora representa não só o grupo de estudantes que demonstram apreço pela proposta, mas, aqueles que em sua avaliação: “*mostram que não estão nem aí, escrevem de qualquer*

*jeito*”(excerto 27). Ela traz o feedback que os estudantes parecem ter dado de suas aulas e, mais uma vez traz as vozes que assumem uma postura mais crítica sobre aula, que segundo ela: *“ele se expressa se você foi evasivo, se você enrolou aula, né?(excerto 29).*

Ao falar sobre o processo formativo de professores Demo (2006, p.44) Destaca um aspecto essencial da identidade docente. Ele afirma que “quem sabe pensar não é apenas crítico, é substancialmente e acima de tudo, autocrítico. A coerência está na autocrítica.” A professora Zilda parece evidenciar essa preocupação de exercer a autocrítica ao se abrir às vozes dos estudantes, não só as vozes que referendam o seu trabalho, mas aquelas que apontam fragilidades. Neste sentido, Freire (2019, p. 97) destaca exatamente que: “O educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. A inserção de gêneros que permitam aos professores e professoras acessarem de maneira mais qualificada as vozes e as realidades dos estudantes, na conjuntura do PMI, parece ser uma proposta importante para a promoção de identidades docentes e discentes que se aproximem da identidade de projeto (CASTELLS, 2018), capazes de colocar em questão as relações assimétricas de poder que se configuram dentro da escola.

### **6.3.Pedagogia Crítica de Projetos X Pedagogia de Eventos**

No capítulo teórico em que discuti a Pedagogia Crítica trouxe como um desdobramento dessa discussão a proposta do trabalho voltado para projetos. Hernandez (1998, p.45) aponta que “a proposta educativa a que se vinculam os projetos de trabalho é uma via para dialogar e dar resposta a essa situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia”.

Ao longo da minha etnografia, tanto como parte da minha pesquisa, tanto como parte do meu trabalho de formadora de docentes a partir do PMI, encontrei em algumas escolas que visitei, um fazer pedagógico que procura se aproximar da Pedagogia Crítica de Projetos, mas que por uma série de razões acaba se materializando como uma Pedagogia de Eventos. Na seção a seguir, pretendo discutir a diferença entre Pedagogia de Projetos e Pedagogia de Eventos, a partir de Santomé (2019), Sacristan (2000) e Silva (2015) e dos dados gerados junto aos participantes desta pesquisa.

### 6.3.1 “Os professores cobram muito”

Ao discutir as culturas negadas no espaço escolar, Santomé (2019, p. 167) adverte que “uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas a seu estudo”. O autor destaca que o tratamento de temáticas ligadas a grupos tradicionalmente silenciados no espaço escolar corre o perigo de cair em propostas de trabalho similares ao que o autor chama de currículo turístico, que ele define afirmando: “as situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (...) passam a ser contempladas mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico” (SANTOMÉ, 2019, p. 169). O autor discorre sobre diferentes formas em que o currículo turista se manifesta, enumerando práticas sedimentadas em muitas instituições de ensino, a partir das quais temas ligados à diversidade são trabalhados sem a devida profundidade e qualificação.

Dentre essas diferentes formas, Santomé (2019) menciona: (I) *a trivialização*, que corresponde a abordar grupos sociais em desvantagem social de forma aligeirada, superficial ou até banal, enfocando, de forma restrita, por exemplo, sua culinária, seus rituais festivos, o tipo de habitação em que vivem; (II) *Como souvenir*, que é uma forma de trabalhar a diversidade social e cultural dedicando apenas uma pequena parte do tempo e dos recursos empregados na modelagem do currículo. Neste caso, é como se aquela pequena parte abordada “servisse como um souvenir dessas culturas diferentes” (SANTOMÉ, 2019, p.167). (III) *desconectando as questões da diversidade da vida cotidiana*. Esta abordagem se manifesta muitas vezes por se restringir o trabalho a criar um dia específico a cada grupo em questão; (IV) *a estereotipagem* se dá quando, para trabalhar determinado grupo social recorre-se a imagens estereotipadas das pessoas que pertencem aquele grupo. Além disso, na abordagem associada à estereotipagem, segundo o autor, também “recorre-se a explicações, justificativas das situações de marginalidade, baseando-se nos estereótipos”. (SANTOMÉ, 2019, p. 169). (V) *a tersiversação* refere-se à prática de deformar e/ou ocultar a verdadeira história e as origens desses grupos sociais. Para o autor, esta trata-se da forma mais perversa de abordagem curricular porque está a serviço de legitimar as situações de opressão.

Silva (2015) realizou uma pesquisa em escolas públicas do Distrito Federal que partiu do seguinte questionamento: “*Como o currículo modelado (SACRISTAN,2000) pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal tem abordado a Educação das Relações Étnico- Raciais Negras, passados dez anos*

*da Lei 10.639/2003?* (Silva, 2015, p.21). A pesquisa de Silva (2015) revelou a existência de um Currículo Festivo e de um Currículo Antirracista. A definição do Currículo Festivo, partiu das proposições de Santomé (2019) sobre o “Currículo Turista”. Segundo Silva (2015), as diferenças entre os dois se dão porque no Currículo Turista trabalha-se com datas comemorativas e pontuais para abordar as temáticas ligadas à diversidade. Esta abordagem, muitas vezes é feita de maneira folclorizada e superficial. Já no Currículo Festivo, reflete Silva (2015), professores e professoras que, são os seus agentes modeladores, advogam que os conteúdos curriculares ligados à diversidade precisam ser abordados com características de festividades e de confraternizações.

Silva (2015) destaca que, entre alguns educadores, há uma associação dos temas étnico-raciais às festividades e confraternizações. Ao longo da realização da minha pesquisa, encontrei dados que dialogam com o que foi apontado por Silva (2015). Tanto na etnografia em algumas escolas, quanto nas entrevistas aos/às participantes, encontrei situações que se aproximam do que é abordado no Currículo Festivo, mas que também se diferenciam dele. Se no Currículo Festivo, o que pauta as atividades propostas pelos professores e professoras são as festividades e confraternizações, nas situações relatadas pelos participantes da minha pesquisa, há também alusões à necessidade de festividades e confraternizações, mas para além disso, há a alusão à necessidade de realização de eventos de natureza variada, que envolvem, mas que também extrapolam as festividades e confraternizações. Ao que pude perceber, na estrutura escolar, há crenças, valores e uma cultura consolidada, que faz com que os educadores e educadoras acreditem na necessidade da realização de eventos para a validação de suas práticas.

Neste sentido, Sacristan (2017, p. 167) reflete que: “o professor não decide sua ação no vazio, mas no seu contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola, ou pela simples tradição que se aceita sem discutir”. O que venho percebendo há alguns anos e que também apareceu como dado em minha pesquisa é a existência de uma Pedagogia de Eventos em oposição a uma Pedagogia Crítica e Transgressiva de Projetos (DIAS, COROA e LIMA, 2019; HERNANDEZ, 1998). A Pedagogia de Eventos privilegia a abordagem superficial e aligeirada das temáticas relacionadas a grupos marginalizados, mas, para além desta abordagem e para além da necessidade de festas, a Pedagogia de Eventos requer, como sinaliza o nome, que o que se faz seja validado a partir da realização de eventos na escola, que podem incluir festas e confraternizações, mas também, passeatas, rodas de conversa, peças de teatro, debates,

entrevistas a autoridades, exposições, performances, desfiles, gincanas, competições, olimpíadas. O que caracteriza a Pedagogia de Eventos é uma supervalorização dos eventos em detrimento do que acontece no dia a dia da sala de aula, na minúcia do que se dá nas relações entre o docente e os estudantes, entre os estudantes e os seus pares, entre os estudantes e os conteúdos propostos.

A existência de uma Pedagogia de Eventos como parte das crenças, valores e práticas dos participantes da minha pesquisa manifesta-se em especial na fala de duas pessoas com trajetórias bem diferentes: o professor Nelson, que está iniciando a sua carreira como docente e a professora Zilda. Ao compartilhar comigo as apreensões que vive ao longo da realização do PMI, o professor Nelson afirma:

#### Excerto 28

(...)E no mais, é como eu falei no início, temos muitos desafios, a gente pensa assim **uma coisa grande para culminância**, porque a gente sabe que falar de mulher não pode ser uma coisa, “Ah, falei, início, meio e fim”. É uma coisa que tem que permanecer né? enquanto durar essa violência toda, esse desrespeito, essa desigualdade a gente precisa tá falando. Mas, operacionalizar o projeto a gente tem um início, um meio e um fim por hora, mas continua depois. Mas, para esse momento, **os professores cobram muito**: “Ah, tem que organizar direitinho, quando é que começa, o que a gente vai fazer”. Apresentei, estou apresentando para os professores aos poucos. **E eles estão me cobrando isso**. Então, o projeto, a gente pensa em outubro fazer a nossa culminância.

#### Excerto 29

Os que ainda não abraçaram vão abraçar esse projeto com toda certeza. **E aí, em outubro, nós fazemos um grande evento de valorização, de conscientização, premiação dos alunos que alcançaram**...tem uma professora que pensou em fazer um concurso de redação, redação e desenho, porque o nosso livro tem que ter desenho também porque aqui tem uns artistas maravilhosos. Eles pegam a ideia no ar.

#### Excerto 30

Tem uma turma, o 8º X, eles querem porque querem já fazer apresentações teatrais, paródia, **eu tenho que tá controlando**, eles vão vendo ali eu falo: “Não, gente, calma, calma”. **Eu tô quase perdendo o controle dele**. Teve uma aluna que eu passei pra elas algumas informações de um texto sobre violência que a gente trabalhou e ela, eu acho que ela vivencia isso na casa. Ela não chegou a compartilhar isso comigo, mas pelo olhar, parece que a gente consegue perceber que o aluno já vivenciou alguma agressão, alguma violência e aí ela queria, porque queria, ela disse: **“Professor, eu vou dar um choque nesse pessoal, eu quero fazer uma peça na hora do intervalo, eu e um outro aluno, ele finge que ele tá me batendo, fica um palcozinho, e gente corre, o senhor já espera o microfone e a gente tem uma conversa”**. E eu disse: “Calma, calma, gente. Eles estão querendo, sabe?”

**Excerto 31**

Mas, tem sido bom, eles têm gostado. Eu só **tenho medo** de a gente **se perder** em algum momento, **esse é o meu medo**. Eu **tenho medo de a gente se perder**, eu tenho medo de não **chegar no resultado**, os meus medos são relativos a não alcançar **o objetivo lá no final**, ou se perder aqui no processo. **Esses são os meus medos**

Em todos os excertos há representações que o professor faz de si, dos seus pares e dos estudantes. Ao representar a si mesmo no excerto 28, o professor utiliza verbos que denotam processos mentais e verbais: “*a gente pensa*”, “*a gente precisa tá falando*”. Ele opta, por usar “*a gente*” diversas vezes, em uma demonstração do esforço de representar os seus pares no discurso. Os docentes são representados nas orações: “*Os professores cobram muito(...)*”, “*Eles estão me cobrando isso*”, (excerto 28) “*Os que ainda não abraçaram este projeto vão abraçar com toda certeza*”(excerto 29), O uso do verbo “*cobrando*”, chama a atenção, porque ele é repetido duas vezes. Além de repeti-lo duas vezes, o professor ainda usa o “*muito*”(excerto 28) como intensificador da ação empreendida pelos outros docentes, o que pode anunciar que o professor se sente pressionado por essa cobrança.

Apesar de o professor Nelson, o tempo todo, avaliar o processo relacionado ao PMI de forma positiva, nas orações: “*Tem sido bom*”, “*Eles têm gostado*” (excerto 31) ele demonstra uma apreensão, tanto pela cobrança dos docentes, quanto pela necessidade de “*controlar*” os estudantes. Neste sentido ele diz: “*Eu tenho que controlar*” (excerto 30) e “*Eu tô quase perdendo o controle*” (excerto 30). As escolhas lexicais feitas pelo professor para representar as ações relativas ao PMI são as seguintes: “*uma coisa grande*” (excerto 28), “*a nossa culminância*” (excerto 28), “*um grande evento*” (excerto 29). Os adjetivos “*grande*” sinalizam que o professor pretende fazer um evento de expressão. A palavra “*culminância*” é recorrentemente usada por docentes do Distrito Federal para representar o momento dentro das práticas pedagógicas em que se encerra um ciclo, um projeto, um bimestre com o trabalho voltado para um determinado tema. A prevalência de “*eventos*”(excerto 29) “*culminância*”(excerto 31) apresenta-se também na maneira como o professor representa os estudantes. Ele diz: “*Tem uma turma, o 8º X, eles querem, porque querem já fazer apresentações teatrais, paródias*”. Ele traz a fala de uma estudante que teria proposto: “*Professor, eu vou dar um choque nesse pessoal, eu quero fazer uma peça na hora do intervalo, e um outro aluno, a gente finge que ele tá me batendo, fica um palcozinho, a gente corre, o senhor já espera com o microfone e a gente tem uma conversa*” (excerto 30). As escolhas lexicais feitas pelo professor para representar as expectativas dos discentes, reportam

todas ao campo semântico do espetáculo, do evento, o que talvez seja resultado dessa cultura de eventos dentro da escola. No excerto em que ele representa a voz da estudante, ele traz um dado importante que é o fato de que estas práticas são tão comuns na escola, que a estudante propõe que se faça uma espécie de simulação para “*dar um choque nesse pessoal*”(excerto 30).

No excerto 31, o professor Nelson faz uma representação de si mesmo e volta a usar repetidas vezes o vocábulo “*medo*”, que ele apresentou, ao falar sobre o temor de que os estudantes perdessem a empolgação, dado já discutido na seção sobre representações de docentes a respeito do PMI. Nesse excerto, a palavra “*medo*” aparece seis vezes. No momento da entrevista, o professor mencionou o medo, e eu perguntei: “*do que você tem medo, professor?*” E a resposta dele foi esta marcada por muitas repetições da palavra medo. Ele tem medo “*de se perder*”, “*de não chegar nos resultados*”, “*de não alcançar o objetivo lá no final*”.

Hooks (1997, p. 193) afirma que “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”. A hegemonia de uma série de práticas que associam o êxito do trabalho pedagógico à realização de um evento ao final de um determinado projeto, bimestre, ou sequência didática pode levar professores e professoras a super valorizarem o produto final e esquecerem-se de que, em educação, o mais importante é o que acontece no processo, na minúcia, no dia a dia, na rotina da sala de aula. Discutindo a natureza do trabalho docente, Tardiff e Lessard (2017, p.276) mencionam que: “(...) a estrutura organizacional da escola, no plano do trabalho, não é unicamente um espaço físico, um ambiente neutro, mas representa uma fonte de tensões e dilemas internos às atividades de ensino (...)dentro da classe, é o elemento humano que predomina, e a interação entre os alunos é a modalidade concreta de realização do processo de trabalho”.

Ainda na perspectiva de Tardiff e Lessard (2017, p.277) é importante lembrar que “em termos de duração, o essencial da tarefa docente gira em torno do trabalho em classe e dos alunos, todas as outras atividades e elementos que compõem a tarefa são periféricos em relação a esse nó central do trabalho interativo”. No Distrito Federal, os professores e professoras passam 5 horas diárias com os/as estudantes em sala. Quando em sala de aula, há abertura para o que Freire (2019) chama de Pedagogia da Libertação, e hooks (2013, p. 18) chama de Pedagogia Engajada, “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo”, e tudo o que se passa dentro da sala de aula é valioso, as resistências transgressivas e reacionárias ao que é



proposto, os diálogos, as trocas, as insurgências, o contraditório. Na Pedagogia de Eventos tudo isso pode ficar em segundo plano e o que prevalece é o grande espetáculo.

No caso específico do professor Nelson, tive a oportunidade de acompanhar a apresentação do projeto autoral que ele criou a partir do PMI. Em todos os momentos em que estive com ele pude perceber o alto grau de engajamento dele no exercício do magistério. Não me restam dúvidas de que ele realizou o projeto a que se propôs ao longo de 2018 e de 2019 da melhor maneira possível, e que houve um processo rico ao longo de todo o trabalho. Porém, o que chama a atenção é que, os seus pares e ele mesmo parecem cobrá-lo quanto a realizar uma culminância, um evento: *“tem que organizar direitinho, quando é que começa e o que a gente vai fazer”* (excerto 28). Tudo o que ocorre dentro da sala de aula, dentro da escola, é relevante e parte da modelagem, da materialização do currículo. Focalizar de forma desproporcional o momento do “evento”, pode diminuir o valor do que acontece antes dele e que, de fato, é o que é mais importante e mais efetivo quanto se promover uma educação libertadora.

Como já mencionei, há anos que eu percebo a hegemonia dessa ideologia em relação ao fazer pedagógico- uma concepção que super valoriza o produto final, o evento, a culminância e focaliza pouco o processo, mas tenho tido a impressão de que com o aprofundamento da Sociedade do Espetáculo (Debor, 2019) e do Show do Eu (Sibilia, 2019) ambos advindos do modelo capitalista e resultado de um sistema de controle social, a tendência a se valorizar mais o “espetáculo”, “a culminância”, “o evento” tem se intensificado.

Debor (2019, p.28) afirma que “o espetáculo domina os homens vivos quando a economia já os dominou totalmente. Ele nada mais é que a economia desenvolvendo- se por si mesma. É o reflexo fiel da produção das coisas, e a objetificação infiel dos produtores”. Com o advento das Mídias Sociais Digitais, cada indivíduo foi provocado a produzir uma narrativa midiática sobre si mesmo. A vida profissional, familiar, privada saem do escopo da intimidade e ganham status de peça publicitária. O modelo capitalista transforma tudo em mercadoria. Um dos desdobramentos deste fato é que, segundo Debor (2019) a nossa identidade é determinada pelo espetáculo da sociedade e nos tornamos uma máquina consumidora constante da produção capitalista.

No caso das Mídias Sociais Digitais, nós não só consumimos o produto, mas nos tornamos o produto a ser consumido, quando nossa imagem, nossas realizações, nossa vida são expostas e compartilhadas com todo mundo. Sibilia (2019, p. 18) discute como as mudanças trazidas pelas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação impactaram os

modos de ser e fazer, afirmando que: “O século XX assistiu ao surgimento de um fenômeno desconcertante: os meios de comunicação de massa baseados em tecnologias eletrônicas”. Para a pesquisadora, estamos no contexto da “Revolução Web 2.0”, a partir da qual: “assumindo uma sagacidade mais afinada com as novas táticas de capitalização da criatividade alheia, a meta passou a ser ajudar as pessoas a criarem e compartilharem ideias e informações”(SIBILIA, 2019, p.23). Essa combinação do antigo slogan “faça você mesmo” com a nova lógica do “mostre-se como for”, segundo a autora, vem apresentando-se em várias zonas da vida atual. Nesse processo cultural que interpela a todos, fazendo com que nos tornemos quem somos, alterando os nossos modos de ser, tanto as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, quanto o Novo Capitalismo e o Neoliberalismo atuam como forças sociais, econômicas e históricas que “imprimem sua influência na conformação dos corpos e das subjetividades: todos esses vetores socioculturais econômicos e políticos exercem pressão sobre os sujeitos dos diversos tempos e espaços, estimulando a coagulação de certos modos de ser e inibindo todas as demais alternativas”. (SIBILIA, 2019, p.26).

Para Debor (2019, p. 24), a alienação do espectador em favor do objeto contemplado se expressa assim: “quanto mais ele contempla, menos ele vive”, ou seja: “O espetáculo se apresenta como uma enorme positividade indiscutível e inacessível. Não diz nada além de: ‘o que aparece é bom, o que é bom aparece’. A atitude que por princípio ele exhibe é a da aceitação passiva que, de fato, ele já obteve por seu modo de aparecer sem réplica, por seu monopólio da aparência” (Debor, 2019, p.12). Se no lugar do fazer pedagógico consistente, com intencionalidade e baseado na qualidade das relações que são construídas no perímetro da sala de aula, focalizarmos a nossa atenção apenas no espetáculo, ainda que inconscientemente estaremos repercutindo a lógica a partir da qual: “o espetáculo não deseja chegar a nada que não seja ele mesmo” (Debor, 2019, p.17).

Não quero dizer com isso que os momentos festivos e os mais variados eventos na escola na escola não devam existir. E nem quero dizer que todos os eventos que acontecem dentro da escola inscrevem-se nesta categoria que aqui discuto. Eles são preciosos porque funcionam como um momento para a celebração, para o compartilhamento do que os estudantes aprenderam com seus pares e comunidade escolar. É também o momento em que os estudantes podem experimentar outras formas de expressão que envolvam o trabalho artístico com um público mais amplo, que na maioria das vezes envolve as famílias. Os momentos festivos, eventos, celebrações são importantes, também, para transcender o espaço da sala de aula. A aula não precisa ficar restrita à sala. Ocupar outros espaços, até mesmo fora da escola, como o território da comunidade, museus, teatros, laboratórios, realizar trabalho de

campo, tudo isso é fundamental e efetivo quanto a se ressignificar o trabalho pedagógico e propor metodologias que sejam capazes de mobilizar os estudantes. No entanto, eventos festas, culminâncias, espetáculos, festivais só terão sentido se traduzirem o que houve antes, se ao longo da jornada pedagógica que os precedeu houve espaço para pesquisa, para leitura, para reflexão, para a expressão dos estudantes, para a autoria, para a crítica, para escrever e reescrever, para questionar, criar, resistir, falar, ouvir. O que pretendo destacar é que a adesão a essa ideologia super valorizada pela “Sociedade do Espetáculo”, pode nos induzir ao erro de acreditar que o trabalho do docente tem valor tanto quanto seja transformado em produto para ser observado, aplaudido e consumido por outros. Neste sentido, hooks (2013 p.22) nos adverte que: “Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame a todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas do aprendizado”.

As expressões linguístico-discursivas feitas pelo professor Nelson permitem concluir que, em alguma medida, ele sente-se constrangido por uma estrutura prévia que convencionou a necessidade de eventos para validar uma determinada prática pedagógica. Este constrangimento imposto aos professores e professoras pode ser um elemento a mais que os aproxime de uma abordagem aligeirada, empobrecida, estereotipada das mais diferentes temáticas ligadas à diversidade. A necessidade de produzir algo que se valide como espetáculo ou grande evento, faz com que docentes gastem muito tempo, energia, recursos, muitas vezes sem a participação qualificada dos estudantes, a título de produzir aquilo que possa ser capaz de atender aos critérios estéticos de seus pares ou de encher os olhos daqueles que visitam as usuais mostras de trabalho. Santomé (2017, p.167) afirma que: “o professor ativo reage frente a situações mais do que criá-las de novo. Mas, na realidade, ninguém pode escapar da estrutura, e uma grande maioria aprende logo, e com certa facilidade, a conviver com ela e até assimilá-la como ‘meio natural’.” O fato de o professor Nelson ser recém-chegado à profissão, talvez explique a situação de ele sentir-se mais constrangido à estrutura e às pressões de seus pares. No caso da professora Zilda, chama a atenção o registro da percepção da existência desta “Pedagogia de Eventos”, mas, talvez por já estar imersa no espaço escolar por mais tempo, ela constrói uma relação diferente com os constrangimentos que a estrutura lhe impõe.

**Excerto 32**

**Zilda:** Ao longo de todos esses tempos que eu tenho estado em sala de aula, que já são nesses anos todos, eu tenho visto muito isso assim: gente, vai chegar o Dia da Consciência Negra, **o que a gente vai fazer?** Aí **você** pega quatro alunos, cinco alunos e faz um **mega evento**, né? **Um** **coisas assim bem aleatórias**. Isso pra mim não faz nenhum sentido. Então, **faz um tempo** já que, percebi que pra mim, não importava o meu nome, né? Então, **o que importava é o que ia construir na vida dessa ‘criaturinha’, aí desse aluno**. E eu fui começando a perceber que, é... **essas práticas que a gente tem em sala de aula, elas não são coisas fáceis de se enxergar**. E você vai ver isso lá na frente, né? E, aí, como eu disse, que eu sempre tive uma proximidade com os meus alunos, coisa que talvez seja até um erro, no sentido de que, né? Às vezes, ultrapassa um pouco o limite e tal. Muitos me odeiam, normal, né? É... mas o que realmente contava, sabe? **Essa prática da sala de aula: de eu ouvir, de eles me ouvirem, de a gente poder conversar. É... da gente poder... isso pra mim é o que importa**. Então, eu nunca...É tanto que assim, eu não me lembro de uma coisa que eu tenha feito, sabe? Um evento. Primeiro que eu não tenho muito esse perfil e depois eu fico pensando: **eu vou fazer um evento no dia que eu ver significado**, é tanto que eu já estou planejando esse ano. Eu quero fazer uma apresentação de poemas, onde eu quero contar a história das mulheres, então eu quero começar com um poema que tenha... eu até sei no Vozes Mulheres tem um outro da Maia Angelou que é muito bom.

A professora Zilda começa a sua fala trazendo o tempo como um elemento importante na construção da percepção que ela tem da maneira como as escolas lidam com os dias temáticos. Ela usa duas expressões que indicam circunstâncias: *“ao longo de todos esses tempos”* e *“nesses anos todos”*. No primeiro movimento discursivo que ela faz, há uma centralidade nela mesma. Ela utiliza várias orações em primeira pessoa, e nas duas primeiras orações há construções com locuções verbais: *“eu tenho estado em sala de aula”* e *“eu tenho visto muito isso”*, a partir das quais ela procura embasar com a experiência que tem e o que pretende dizer, é um recurso similar ao argumento de autoridade. A partir do discurso direto, ela reproduz a fala que determina a necessidade de fazer algo para cumprir as obrigações referentes ao Dia da Consciência Negra. Nesta construção, ela usa a expressão *“gente”*, em *“(...) gente, vai chegar o Dia da Consciência Negra o que a gente vai fazer?”* Neste caso, *“a gente”*, funciona como um vocativo. Segundo Fuzer e Cabral (2014, p.116) *“invocações que se fazem no diálogo, chamando o interlocutor na troca conversacional”*. A oração, portanto, representa a voz do coletivo que se vê provocada e provoca a atender às determinações da lei 10.639/2003, no que toca ao Dia da Consciência Negra.

Em seguida, ela substitui a gente por *“você”*, dizendo: *“aí você pega quatro, cinco alunos e faz um mega evento, né?”* O uso de *“você”* aqui aparece como uma representação desse outro, no qual Zilda não se vê representada, justamente porque ela não vê sentido em fazer atividades que avalia como *“mega evento”* e *“aleatórias”* e que só alcançam *“quatro ou cinco alunos”*. Zilda tece uma crítica a essas práticas e reflete que: *“faz um tempo que eu percebi que pra mim não importava o meu nome, né?”* O verbo *“percebi”* é um verbo mental e

perceptivo que traduz esse exercício reflexivo que a professora Zilda foi fazendo ao longo dos anos. Na oração, há também um pressuposto. Zilda pressupõe que os/as professores/as que realizam “*mega eventos*”, “*coisas bem aleatórias*”, estão mais preocupados com o seu próprio nome, ou talvez com a promoção do seu próprio nome, o que Zilda afirma não ser a sua preocupação. Na oração: “*eu fui começando a perceber que, é... essas práticas que a gente tem em sala de aula, elas não são coisas fáceis de se enxergar*”, Zilda contrapõe os “*mega eventos*” e “*coisas bem aleatórias*” ao que acontece em sala de aula e que, segundo ela, “*não são fáceis de enxergar*”.

Quando se refere aos estudantes, Zilda diz: “*E, aí, como eu disse, eu sempre tive uma proximidade com os meus alunos, coisa que talvez seja até um erro, no sentido de que, né? às vezes ultrapassa um pouco e tal. Muitos me odeiam, normal, né?* Ao falar da relação com os estudantes Zilda modaliza o tempo todo, o que é percebido em “*(...) coisa que talvez seja um erro*”, “*às vezes **ultrapassa um pouco***”. Ela não faz afirmações enfáticas sobre como ela acredita que deve ser a relação com os estudantes, mas é enfática na maneira como representa a relação de alguns deles para com ela: “*Muitos me odeiam, normal, né?* Ao afirmar que os estudantes a odeiam, ela parece buscar a minha cumplicidade como interlocutora, o que é demonstrado na pergunta ao final da oração, como se pedisse uma confirmação do que está dizendo.

Também se referindo aos estudantes, Zilda afirma: “*Importava o que eu ia construir na vida dessa criaturinha aí, desse aluno*”. O léxico escolhido para representar os estudantes neste caso, aponta para uma concepção de relação professora- aluno ainda marcada pela assimetria. Para Freire (2018, p. 94): “a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos(...) não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.” Apesar de haver por parte da professora Zilda uma compreensão da importância das interações no fazer pedagógico e uma representação de uma prática pedagógica mais democrática, marcada por representações como: “*eu ouvir, eles me ouvirem, de a gente poder conversar...*” ainda há representações em sua fala que reportam à concepção mais tradicional do professor como aquele que vai construir alguma coisa na vida do estudante e da estudante como aquele que vai receber alguma coisa do professor. Esta perspectiva guarda proximidade com a lógica instrucionista já discutida no capítulo 5 desta dissertação, que difere dos preceitos de uma educação libertadora, porque segundo Freire (2018) ela se dá quando:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Assim, ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem, em que, para ser-se funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2018, p.96)

Também vale destacar que apesar de contrapor o que acontece em sala de aula como algo que “*não é fácil de enxergar*” aos “*mega eventos*” e “*coisas bem aleatórias*”, trazendo uma construção discursiva que se aproxima da generalização, ou seja: de que tudo o que é feito em sala de aula é bom, embora não seja enxergado e de que tudo o que acontece como evento é “aleatório”, a professora Zilda manifesta o desejo de fazer um evento, quando afirma: “*eu vou fazer um evento no dia em que eu ‘ver’ significado*”. A partir de verbos mentais, ela demonstra que já está projetando um evento no qual veja sentido e cita, inclusive exatamente com que textos pretende trabalhar, quando menciona: “***Eu quero fazer uma apresentação de poemas, onde eu quero contar a história das mulheres, então eu quero começar com um poema que tenha... eu sei até no Vozes Mulheres, tem um outro da Maia Angelou que é muito bom.*** Ao usar três vezes o verbo “querer” a professora Zilda traz a representação de um processo interno, um desejo de realizar o evento sobre o qual se refere de maneira tão específica. O que ela parece anunciar com as suas reflexões, é que ela já compreendeu que promover eventos, atividades culturais na escola é algo que deve ser feito, que pode ser feito e que ela deseja fazer. Porém, o que a motiva a se engajar nestas atividades é a possibilidade de que aquela proposta seja significativa, promova aprendizagem

As relações de poder estabelecidas dentro da escola, manifestadas na existência de uma estrutura prévia, marcada por representações, crenças, discursos, valores que determinam o que é aceitável e o que não é aceitável como válido, sofre intervenções externas, como apontei a partir de Debor (2019) e de Sibilía (2019). A necessidade de transformar em espetáculo o que se faz e, mais do que isso, de visibilizar esse espetáculo veiculando-o nas Mídias Sociais Digitais pode ser um fator a mais de constrangimento a professores e professoras. Como intelectuais transformadores que somos, precisamos estar atentos às forças históricas, econômicas e sociais que tentam nos constranger para que possamos nos insurgir a elas.

## 7. DIÁLOGOS EM ABERTO: CONCLUSÕES E NOVOS CAMINHOS RELACIONADOS À PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.  
Freire (2007)

Este estudo teve como principal objetivo investigar sob o enfoque da ADC como os processos de mudança de identidade docente operam no contexto do PMI. Escolhi realizar esta pesquisa porque, ao longo de cinco anos em contato com o Projeto Mulheres Inspiradoras, em um primeiro momento como professora autora da iniciativa, regente na educação básica, mais tarde como coordenadora do programa de ampliação, e professora formadora, vivi experiências que trouxeram grandes transformações para a minha identidade social e profissional. O meu intento era pesquisar como outros profissionais da educação vivem as suas experiências pessoais e de educadores dentro da conjuntura do projeto, como eles representam essas experiências discursivamente, com que desafios precisam lidar e que transformações identitárias vivem ao longo do contato com o projeto.

Considerando a questão da reflexividade, e a necessidade de que, a pesquisa também traga resultados à vida do pesquisador, considero importante pontuar que a imersão no mestrado, depois de tantas experiências relacionadas ao projeto, foi fundamental para que eu pudesse compreender as bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas que o sustentam. Quando eu o desenvolvi em 2014, o principal arcabouço teórico que orientou o meu trabalho foi a obra do grande pensador Paulo Freire, em especial, o livro “Pedagogia da Autonomia”, e as provocações feitas por dois grandes teóricos que pensam a educação, Bernard Charlot e Pedro Demo. Os dois anos de estudos no mestrado ajudaram-me a compreender que o Programa Mulheres Inspiradoras tem, sim, assento na Pedagogia Crítica, mas ele também dialoga com muitos outros campos teóricos, como a Pedagogia Engajada de bell hooks, os Estudos Culturais na Literatura e na educação, a Decolonialidade e as teorias críticas e pós-críticas do currículo. Foi muito fortalecedor dialogar com outros teóricos, além daqueles com quem eu já tinha dialogado na sistematização da primeira edição do projeto. Estes últimos ajudaram-me a compreender em maior profundidade muito do que eu fazia de forma empírica, intuitiva e por princípio, e não por conhecer todos esses autores e as teorias formuladas por eles.

Também considero importante destacar o quanto esta pesquisa foi relevante para o fortalecimento da minha identidade étnica e de gênero. Após entrar em contato com as reflexões propostas por Santomé (2013), Sacristan (2018) e Silva (2015), sobre como o currículo é modelado, é que pude entender, ainda mais, como a escola colabora sobremaneira para que o processo de colonialidade que subalterniza e desumaniza pessoas negras siga acontecendo. Ao final desta pesquisa, tive um maior entendimento sobre o fato de que a consciência de raça não é um ponto de partida, mas um ponto de chegada, uma compreensão que pessoas negras precisam buscar, porque entender-se como pessoa negra, de forma positiva dentro, de uma estrutura social profundamente racista é uma luta a ser travada até o fim da vida.

No meu caso, sinto que a construção da minha consciência de raça começou de forma mais consistente por ocasião do Projeto Mulheres Inspiradoras, quando eu tive que buscar biografias de mulheres negras que pudessem ser fonte de inspiração para os estudantes, e quando eu entrei em contato com a obra de Cristiane Sobral, que, como eu menciono no capítulo de conjuntura, me apresentou outras possibilidades identitárias para a mulher negra que eu sequer tinha imaginado. Compreendo que o contato com os Estudos Decoloniais, com as Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo, bem como a leitura da obra de intelectuais negras como bell hooks e Djamila Ribeiro, que me foram proporcionadas por esta pesquisa, se configura como um passo a mais, bastante significativa na construção da minha consciência de raça. Hoje passados esses dois anos, tenho mais consciência do que sou como mulher negra e como professora e pesquisadora.

Exatamente por compreender de forma mais lúcida o quão decisivo é o lugar de fala de cada um dentro das estruturas sociais e escolares que, no desenvolvimento da pesquisa, observando a questão das interseccionalidades, optei por trabalhar com um grupo diverso de colaboradores: homens e mulheres, pessoas negras e pessoas brancas, profissionais recém-chegados à carreira, outros com carreiras já consolidadas. Também optei por incluir profissionais com restrições de funções, e que atuassem em regime de contrato temporário, bem como representantes de diferentes componentes curriculares. A ideia foi trazer para o diálogo essa diversidade de vozes que compõem o coletivo de professores e professoras da educação básica do Distrito Federal, bem como o coletivo de docentes que, desde 2017, se engajaram na ampliação do PMI. Pensando nas questões éticas que devem orientar toda pesquisa em Ciências Sociais, optei por trabalhar com notas de campo, registros autorais, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Todo o estudo foi realizado a partir da



proposta da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico-crítico, alinhado aos Estudos Decoloniais.

Para proceder à análise dos dados, trabalhei com a Análise de Discurso Crítica a partir de Fairclough (1992, 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), privilegiando o arcabouço teórico trazidos por estes dois últimos autores. Sendo a ADC um campo teórico que propõe um trabalho de investigação em diálogo com outros campos das Ciências Sociais, construí diálogos interdisciplinares com a Pedagogia Crítica segundo hooks (2017, 2018 e 2019), Freire (2007, 2014, 2018) e Giroux (1997, 2013), com a Consciência Linguística Crítica, segundo Clark, Fairclough, Ivanic e Martin-Jones (2013) com os Estudos Decoloniais e a Pedagogia transgressiva de projetos, segundo Hernandez (1998).

Os dados gerados e as suas respectivas análises evidenciaram que professores e professoras representam a si mesmos, as suas práticas associadas ao PMI, e os estudantes utilizando recursos linguístico-discursivos relacionados às seguintes categorias: metáforas, avaliações, modalização, representação de eventos e de atores sociais e sistema de transitividade, de acordo com a Linguístico-Sistêmico Funcional. Tais representações anunciam mudanças identitárias relacionadas à resignificação que esses docentes trazem às suas práticas pedagógicas. A partir do contato com a formação proposta no PMI, bem como com as obras literárias sugeridas para a sua realização, professores e professoras relatam mudanças no seu fazer pedagógico, na maneira como percebem o seu trabalho, e na perspectiva com que olham para si mesmos e para a realidade dos estudantes. Também foi possível identificar mudanças no que diz respeito à construção de uma maior consciência crítica acerca dos problemas sociais abordados pelo projeto, como a questão da violência contra a mulher, a questão étnico-racial e a necessidade de promoção de outras práticas pedagógicas mais horizontais e decoloniais. Em relação aos modos de representação de docentes, com foco nos gêneros e textos propostos no PMI, os dados revelaram que os textos decoloniais, em especial os de autoria de mulheres negras e periféricas, exerceram agência e protagonismo, tanto na mudança identitária dos docentes, como na promoção do engajamento e dos processos de identificação dos estudantes.

Outro ponto que merece destaque se refere aos constrangimentos e dificuldades relatados por professores e professoras no desenvolvimento de atividades relacionadas ao PMI. Foram identificados dois aspectos importantes: I) o primeiro relacionado à tensão entre trabalhar o conteúdo estabelecido no currículo e trabalhar a partir de projeto como docentes comprometidos com a formação integral dos estudantes. Os docentes relatam que a pressão por cumprir esses conteúdos e a existência de estruturas tradicionais como grades e cargas

horárias são fatores que limitam o trabalho que eles desejam realizar na escola. Por outro lado, há docentes que, a partir da construção de uma identidade de resistência e de projeto (CASTELLS, 2018) encontram caminhos para conciliar essas tensões, trabalhando os conteúdos a partir de projetos. II) O segundo constrangimento apontado pelos professores e pelas professoras relaciona-se a existência de uma Pedagogia de Eventos em oposição a uma Pedagogia de Projetos. Este constrangimento diz respeito ao fato de que, em consonância com o que ocorre com o Currículo Turista (SANTOMÉ, 2018) e com o Currículo Festivo (SILVA, 2015), os docentes sentem-se interpelados a performar de acordo com uma Pedagogia de Eventos, a partir da qual as questões étnico-raciais, de gêneros e aquelas voltadas para a diversidade em geral são abordadas com a promoção de eventos variados na escola. A questão central é que esses eventos muitas vezes são demandados como critérios inegociáveis para validar o trabalho do professor e da professora. Ocorre que nem sempre tais eventos são realizados de maneira qualificada, e muitas vezes eles obrigam professores e professoras a disporem muito tempo, energia e recursos para a promoção de atividades que têm pouco diálogo com o que é realizado em sala de aula ou, pior ainda, que estimulam uma abordagem aligeirada, estereotipada, e simplista de questões complexas relacionadas à diversidade.

Não pretendi aqui esgotar os temas propostos nesta pesquisa, mas ampliar o debate e as reflexões sobre a necessidade de ruptura com um fazer pedagógico que ainda é tão colonial e tão marcado por relações de poder no espaço escolar. Compreendo que esta pesquisa se constitui como uma contribuição para estudos relacionados à identidade docente e à pedagogia crítica e transgressiva de projetos. O que ela trouxe de contribuição também anuncia novas questões como: o que fazer para que pesquisas e iniciativas relacionadas à formação de docentes possa colaborar ainda mais, de forma mais efetiva, para a construção do pensamento crítico de professores e professoras em formação? Como fazer com que mais profissionais da educação tenham a possibilidade de fortalecer e ressignificar a sua prática pedagógica? Uma vez que a pesquisa tenha indicado que o tempo de exercício no magistério é uma questão relevante para a construção da autonomia desses profissionais, o que pode ser feito para que profissionais recém-chegados à profissão não se sintam tão constrangidos pelas estruturas prévias nas quais se inserem? Considerando que a utilização de textos decoloniais e contra-hegemônicos trouxe efeitos positivos tanto para a identidade docente, como para a promoção do engajamento dos estudantes, como potencializar o uso desses textos na formação de professores e professoras e na educação básica?

Ao longo de toda a caminhada até aqui, procurei construir esta pesquisa na perspectiva de estabelecer diálogos com os docentes com quem venho tendo ricas conversas desde 2015,

quando, em função do PMI, passei a transcender os limites da minha sala de aula, e tornei-me formadora de professores e professoras. Saio dessa experiência profundamente transformada e sinto muita gratidão por tudo o que vivi ao longo desses dois últimos anos. Creio, que como sugere Freire (2007) na epígrafe deste texto, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim, desejo continuar fortalecendo a minha prática pedagógica, tanto pelos diálogos com outros profissionais da educação, como seguindo no meu propósito de enriquecer cada vez mais a minha formação, acessando as teorias, às quais cheguei porque estava machucada. Como bell hooks (1997), vi na teoria, um local de cura. A jornada ao longo do mestrado foi importante também para renovar esta crença- a teoria pode nos curar. Saio desse processo de estudos e pesquisas sentindo-me ainda mais curada e mais encorajada a seguir na luta por uma educação pública que se dê como prática da liberdade.

## 8. REFERÊNCIAS

AHEARN, Laura. M. **Agency Journal of Linguistic Anthropology** 9 (12): 12-15, Copyright 2000. American Anthropological.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo:1ª. Ed. Polén Livros. Feminismos Plurais, 2019.

ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural**. Série Feminismos Plurais. Letramento, Belo Horizonte, MG,2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2008[1995]

ANGROSINO, Miguel. **Etnografia e observação participante**. São Paulo, Artmed Editora. 2008

ARCHER, M. **Making our way through the world**.Cambridge: Cambridge University.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**.Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 2013.

BARTON, D. **Understanding textual practices in a changing world**. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Org.). *The future of literacy studies*. Houndmills: Palgrave. Macmillan, 2009. p. 38-53.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

BRASÍLIA, **Programa Mulheres Inspiradoras: Política de Valorização de Mulheres a partir de Práticas de Leitura e escrita na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 2019.

BRASÍLIA, **Diretrizes do Programa Mulheres Inspiradoras: política educacional de valorização de Mulheres a partir de práticas de leitura e de escrita na rede pública de Ensino do Distrito Federal**,2019.

CAMERON, D.et al. **The relationsbetweenresearcherandresearched: Ethics, advocacyand Empowerment**. In: ReserachingLanguageof Power andMethod. 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. Ed. Revista e atualizada, 2018.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Edição revista e ampliada. Ed. Cortez, 2013

CHOULIARAKI, L.& FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis**.Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLARK, R; FAIRLCLOUH. N; IVANIC, R; MARTIN-JONES, M. **Conscientização Crítica da Linguagem**. Trad. Angela Kleiman & Marilda Cavalcanti. 1996.

COROA, Maria Luíza. **O ensino de Língua portuguesa e a construção de identidade (in) Políticas em Linguagem: Perspectivas identitárias** (in) RAJAGOPALAN, Kanavillil e FERREIRA, Dina Maria Martins (Org.) Editora Mackenzie, 2006

DALCASTAGNÈ, Regina. **Encruzilhadas da narrativa brasileira**. In: GOMES, Carlos Magno (Org). *Língua e literatura: propostas de ensino*. Editoras UFS. Universidade Federal de Sergipe, 2009.

DEBOR, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto,1997.

DE LAURETTIS, Teresa. **A Tecnologia do Gênero**. In: HOLLANDA, H.B (Org). *Tendências e impasses- o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994 p.206-241.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes. 2006.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvona S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In \_\_\_\_\_ (Org). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.p. 15-41.

DUSSEL, Enrique. **Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidade**. Tabula Rasa, v. 9, 153-197.Editora Autêntica. Belo Horizonte. 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. [1992]

\_\_\_\_\_. **Discurso, mudança e hegemonia**. In: E.R. Pedro (org). *Análise Crítica do Discurso- Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997. P. 77-97

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Ed. Paz e Terra.32ª edição. São Paulo. SP.2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1ª Ed. Editora Paz e Terra, São Paulo. 2014.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2018.

FUZER, Cristina; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. 1ª Ed. Editora Mercado das Letras. Campinas, SP. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder- introdução à pedagogia do conflito.**; Ed. Cortez. 16ª edição. São Paulo, SP. 2012.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo. Editora Ática, 2006.

GASKELL, G. **Entrevistas Individuais e Grupais**. In: \_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.470-490

GIDDENS, Anthony. **Os contornos da Alta Modernidade**. In \_\_\_\_\_ Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2002, p. 17-38.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais- rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, ARIMED Editora. 1997.

\_\_\_\_\_. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Alienígenas na sala de aula- uma introdução aos estudos culturais em educação. Ed. Vozes. 11º ed. Petrópolis. RJ, 2013.

GOMES, Carlos Magno. **Ensino de Literatura e Cultura- do resgate à violência doméstica**. Paco Editorial, 2014.

GOMES. Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis. RJ. 2ª reimpressão. Editora Vozes, 2017.

GROSGOUEL, R. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI**. *Revista Sociedade e Estado*. Tradução de Fernanda Miguens. 2016, vol.31, n.1, pp. 25-49.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª Ed. Editora Lamparina, Tradução SILVA, Tomaz Tadeu e Louro, Guacira Lopes. 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOOKS, bell. **Eros, erotismo e o processo pedagógico** in LOURO, Guacira Lopes. (Org.) O corpo educado- Pedagogias da Sexualidade. Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **.. Erguer a voz- pensar como feminista, pensar como negra.** Ed. Elefante. São Paulo, SP, 2019.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana.** Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: Educ., 2002

LAVAL, Cristian. **A escola não é empresa,** Editora Boitempo, São Paulo, SP.2019

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias. Antropologia das emoções.**  
Petrópolis:Vozes.2009.

LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado.** Pedagogias da sexualidade. 4ª Edição.

MADUREIRA, A.F. do A.; BRANCO, A.U. **A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas.** Temas em Psicologia da SBP, Ribeirão Preto, v. 9,n.1.p.63-67.2001

MAGALHÃES, Izabel, MARTINS, André Ricardo, RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica- Um método de pesquisa qualitativa.** Editora UnB, 2017.

MAGALHÃES. Izabel. **Introdução: A Análise de Discurso Crítica.** D.E.L.T.A., 21 Especial, 2005 (1-9)

\_\_\_\_\_. Izabel. **Protagonismo da Linguagem: textos como agentes.**RBLA, Belo Horizonte, V. 17, n.4.p.575-598, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la decolonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana- Instituto Pensar, Universidad Central- IESCO, Sigilo del Hombre Editores, 2007. P.127-167.

MIGLIEVCH-RIBEIRO, Adélia. **Por uma razão decolonial- desafios éticos- políticos à cosmovisão moderna.** Civitas, v.14, p. 66-68. Porto Alegre, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente.** In: A escola tem futuro? VORRABER. Marisa (Org)-2ªEd. Rio de Janeiro. Editora Lamparina, 2007)

NÓVOA, A. (Org). **Vida de Professores.** Porto Editora, 2ªEd. Portugal, 2007

PEDRO, E. (Org.). **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional.** Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise Crítica do Discurso- uma proposta para a análise crítica da linguagem.** Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>

PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. **Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações** in: Press, 2007.

QUIJANO, A. *A colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.* Clasco (Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade, questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, Viviane. **Análise de discurso crítica e realismo crítico.** Pontes Editores, Campinas, SP. 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG). Feminismos Plurais. Letramento: justificando, 2017

SANTOMÉ, Furjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula- uma introdução aos estudos culturais em educação.* Ed. Vozes. 11º ed. Petrópolis. RJ, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo. Boitempo Editora, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed.rev- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAYER, Andrew. **Características chave do Realismo Crítico na Prática: um breve resumo,** 2000. In *Realism and Social Science*, Londres.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

\_\_\_\_\_. **O show do eu.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais** 15ª ed. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 2018.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade- uma introdução às teorias do currículo.** Ed. Grupo Autêntica, São Paulo, SP. 1999



\_\_\_\_\_. **Identities Terminais- as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**, Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 1996.

SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. 3<sup>a</sup>.ed. revisada e ampliada, 2016.

SOUZA, Livia Natália de. “**Eu sou uma mulher negra escrevendo**”: entrevista com Livia Natália. In: FREDERICO, Grazielle; MOLLO, Lúcia Tormin; DUTRA, Paula Queiroz. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. Brasília, n.51, maio/ago.2017, p.281-285

SOUZA. Neusa Santos. **Tornar-se negro** (ou as vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social). 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Ed. Vozes. 3<sup>a</sup> reimpressão. Petrópolis. RJ, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, Maria Ourofino e ZANELLO. Valeska Maria. **A subjetividade social na escola**. Brasília, Ed. Paralelo 15.1999.

THOMAS, Jim. **Doing Critical Ethnography**. Sage Publications: Califórnia, 1993.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TURCHI, Maria Zaíra. **A formação do leitor literário**. In: GOMES, Carlos Magno (Org). *Língua e literatura: propostas de ensino*. Editoras UFS. Universidade Federal de Sergipe, 2009.

VIAN JR, O.; SOUZA, A.A.; ALMEIDA, F.S.D.P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação**. D.E.L.T.A São Paulo, 2009.99-129

VIEIRA, Viviane Cristina. **Perspectivas decoloniais feministas do discurso na pesquisa sobre educação gênero-sexualidade**. In: V. Resende (org.). *Descolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas. SP: Pontes. 2019. pp.83-111.

WODAK. R. **Do que trata a ACD- um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos**. *Linguagem em (Dis)curso- LemD.V.4*, P.223-24

## 9. APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido



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

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para docentes)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Projeto Mulheres Inspiradoras e Identidade docente: um estudo sobre pedagogia autoral na perspectiva da análise de discurso crítica.” de responsabilidade de Gina Vieira Ponte de Albuquerque, estudante de mestrado na *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é investigar, sob o enfoque da ADC, como os processos de mudança de identidade docente operam no contexto do Projeto Mulheres Inspiradoras. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas ou fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista semiestruturada*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa a elaboração de compreensões sobre o trabalho de leitura e produção textual no contexto de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, que poderão ser estendidas a outros contextos de formação e práticas de ensino da Língua Portuguesa. Sei também que pode não haver benefícios diretos com o conhecimento gerado.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a

qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99941 86 02 ou pelo e-mail [ginavieiraponte@gmail.com](mailto:ginavieiraponte@gmail.com). A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *palestra quando da conclusão do estudo*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou do telefone (61) 3107-1947.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **10. APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

### **PROPOSTA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1.** Fale um pouco sobre o que fez você se integrar ao Programa Mulheres Inspiradoras.
- 2.** Como você conheceu o projeto?
- 3.** A decisão de participar do projeto foi exclusivamente sua ou a escola onde você atua também tinha interesse no projeto?
- 4.** Como a escola acolheu o projeto?
- 5.** Como foi a receptividade dos estudantes?
- 6.** Conte um pouco das experiências que você viveu ao longo da realização do Projeto Mulheres Inspiradoras. Lembre-se de alguma experiência especial que gostaria de contar?
- 7.** Que propostas pedagógicas trazidas pelo programa de formação foram levadas por você para a sala de aula, com quais você mais se identificou?
- 8.** Ao longo do desenvolvimento do projeto você precisou lidar com alguma resistência dos estudantes?
- 9.** Quais foram as dificuldades encontradas e os desafios que você conseguiu vencer na realização do projeto?
- 10.** Como foi a realização do projeto no ano de 2019 na sua escola?
- 11.** De todas as atividades relacionadas ao projeto, que você realizou desde 2018 para cá, qual você considera mais relevante e mais representativa das suas concepções de educação?
- 12.** O que significou para você participar dessa iniciativa?

## 11. ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROJETO MULHERES INSPIRADORAS E IDENTIDADE DOCENTE: um estudo sobre pedagogia autoral na perspectiva da Análise de Discurso Crítica.

**Pesquisador:** GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 13446919.3.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Ciências Humanas/UNB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.528.217

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "Projeto Mulheres Inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia autoral na perspectiva da análise do discurso crítica" tem como objetivo investigar, sob o enfoque da análise de discurso crítica, como os processos de mudança de identidade docente operam no contexto do Projeto Mulheres Inspiradoras. Dentre as ações de pesquisa etnográfica-discursiva estão incluídas análise documental, observação participante, notas de campo, coleta e análise de artefatos (instrumentos didáticos construídos ao longo do processo de formação, como diários de bordo, memoriais e relatos de experiência), bem como entrevista semiestruturada a ser realizada junto aos profissionais responsáveis pela gestão do programa e da formação (SUBEB/DCDHD e EAPE/GETOP) e, também, junto aos professores inscritos no curso de formação "Mulheres Inspiradoras" em suas respectivas unidades.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, sob o enfoque da ADC, como os processos de mudança de identidade docente operam no contexto do Projeto Mulheres Inspiradoras.

Objetivos Secundários:

- Investigar os elementos linguísticos-discursivos utilizados por professores e professoras na

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

**Bairro:** ASA NORTE

**CEP:** 70.910-900

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3107-1592

**E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.528.217

representação de suas práticas pedagógicas vinculadas ao projeto Mulheres Inspiradoras;

- Identificar recursos linguísticos-discursivos utilizados por professores e professoras na construção de suas identidades sociais.
- Apresentar a Pedagogia Crítica
- Investigar os modos de representação docente em transformação com base nos memoriais construídos ao longo da formação.
- Identificar os constrangimentos e dificuldades aos quais são expostos professores e professoras participantes do Programa Mulheres Inspiradoras
- Identificar como professores participantes do Programa Mulheres Inspiradoras lidam com os constrangimentos e dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da iniciativa
- Analisar como os gêneros discursivos utilizados na formação do Programa Mulheres Inspiradoras capturam os processos de agência e de autoria criativa de docentes

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Deve reconhecer os riscos, já que esclareceu que realizará 9 entrevistas. Benefícios bem avaliados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está de acordo com as Resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados.

**Recomendações:**

Reavaliar os riscos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1342613.pdf	10/07/2019 08:43:54		Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica2.doc	10/07/2019 08:40:43	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito
Outros	resposta_ao_parecer_consultado2.docx	10/07/2019 08:35:41	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.528.217

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_gina.doc	10/07/2019 08:20:55	GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	resposta_ao_parecer_consultado.docx	24/06/2019 19:48:27	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	26/04/2019 14:35:10	GINA VIEIRA PONTE DE ALBUQUERQUE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rostoassinada_gina.pdf	26/04/2019 14:23:24	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito
Outros	carta_revisao_etica_ginaassinada.pdf	24/04/2019 20:39:14	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito
Outros	curriculo_gina.pdf	24/04/2019 20:23:08	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_gina.pdf	24/04/2019 20:22:01	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_gina.pdf	24/04/2019 20:07:43	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados_gina.pdf	24/04/2019 20:06:30	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito
Cronograma	cronograma_gina.pdf	24/04/2019 19:53:31	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito
Outros	termos_de_aceite_institucional.pdf	24/04/2019 18:52:22	GINA VIEIRA PONTE DE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 23 de Agosto de 2019

Assinado por:  
Érica Quinaglia Silva  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br