

Formação continuada docente no âmbito do Projeto Mulheres Inspiradoras: um estudo em Análise de Discurso Crítica

Tarcísia Helen¹

Juliana Dias²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as construções discursivas que impactam em transformações nas identidades docentes com relação à formação continuada referente à ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras, uma parceria da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF com organismos internacionais, Cooperação Andina de Fomento - CAF e Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI.

O Projeto Mulheres Inspiradoras - PMI foi uma iniciativa de uma professora de língua portuguesa da SEEDF, Gina Albuquerque Vieira, atuante no Centro de Ensino Fundamental 12 da cidade satélite Ceilândia do Distrito Federal – CEF 12, uma área de vulnerabilidade social, no ano de 2014. O projeto visava, inicialmente, colocar em foco o debate sobre gênero na sala de aula de nono ano do Ensino Fundamental, a fim de contribuir para uma mudança discursiva na escola de acordo com o viés da educação crítica. O PMI foi uma experiência exitosa que superou as expectativas da professora autora. Como experiência pedagógica, foi motivador para os/as estudantes e transformador para a prática docente, além de conquistar grande espaço tomando proporções maiores que as esperadas, conquistando prêmios nacionais e internacionais.

Como resultado positivo das proporções que o projeto tomou, os organismos internacionais Cooperação Andina de Fomento - CAF e Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI se interessaram pelo PMI e foi então firmado uma parceria com o Governo do Distrito Federal - GDF e por meio dessa união foi dada origem ao Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, realizando um curso de formação continuada

¹ Graduanda no curso de Letras – Português Licenciatura, na Universidade de Brasília, em dez. de 2017.

² Professora Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado na disciplina Seminário de Português, cursada no 2.2017.

para 15 escolas selecionadas e aos seus respectivos docentes participantes do projeto, que são professores da rede pública do Distrito Federal. Estes professores, cerca de 2 a 3 por escola, em seu processo de ressignificação da prática docente, e o processo de transformação, fazendo-os intelectuais transformadores e proporcionado pelo PMI, são objeto de estudo no presente artigo.

Para isso, o artigo se apoia em termos teóricos na *Análise do Discurso Crítica* - ADC como uma abordagem teórico-metodológica para o estudo de diversas práticas discursivas na vida social. Para ADC, o discurso é visto como uma prática social, como afirma Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough (1999, p. 90-91 apud Sifuentes, 2017, p. 22):

“Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”

Os dados produzidos, neste artigo, foram gerados no bojo de uma pesquisa qualitativa com foco no arcabouço metodológico da Análise de Discurso Crítica. Os principais dados compreendem um questionário, com um total de 16 perguntas, cujo objetivo é compreender e identificar o processo de transformação e ressignificação que o projeto proporcionou, porém, com o foco na voz do docente. Com base nesses dados, o enfoque da ADC será voltado para a transdisciplinaridade e será feita uma triangulação entre identidade, com base nos teóricos Bauman (2001), Hall (2006), Giddens (2002), Moita Lopes (2002) e Woodward (2005), o discurso, tendo como referência Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2001-2003), Resende e Ramalho (2006) e Dias (2011) e educação crítica, embasada nas reflexões de Giroux (1997), Freire (1987 - 1989), Hooks (2006), Foschates e Rios (2017) e Dias (2015).

Parte-se da questão de transformações no âmbito das identidades docentes, tanto em termos de auto identidade, como o professor olhar para sua própria narrativa de vida e seu próprio ‘eu’ em processo de mudança, como em termos de identidades no âmbito da escola: como o professor passa a considerar as identidades dos alunos e familiares, como essas reconfigurações de olhar

impactam no ensino aprendizagem no vínculo entre aluno e professor e na melhoria de qualidade do ensino.

O trabalho se divide nas seguintes seções: a partir desta introdução, será apresentada a discussão teórica e metodológica que orientou essa pesquisa, os pressupostos da Análise de Discurso Crítica em diálogo interdisciplinar com estudos sociais sobre identidade e sobre pedagogia crítica e mudança social. Em termos metodológicos, apresentamos os parâmetros de uma pesquisa qualitativa de base crítica e destacamos o foco da ADC como método. Em seguida, trazemos a conjuntura da questão pesquisada, de modo a apresentar o projeto Mulheres Inspiradoras e sua autora, a professora Gina Vieira. Posteriormente, na seção analítica, apresentamos as análises dos dados gerados na pesquisa. Por último, são apresentadas as considerações finais do artigo e debatemos sobre as reflexões acerca da análise e da temática.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Análise do Discurso Crítica

Segundo Fairclough (2001, p. 90), a Teoria Social do Discurso prevê quadro tridimensional como texto para a análise de discurso, o qual considera discurso como texto, como prática discursiva e como prática social. Seguindo esse quadro tridimensional, uma versão da ADC discutida no início da década de 90, o discurso passa a ser entendido como uma ação e como representação, ou seja, o discurso se relaciona às maneiras pelas quais cada indivíduo pode agir com os outros sujeitos e sobre o mundo, pois o discurso faz parte também da constituição de todas as dimensões da estrutura social.

Segundo Fairclough (2001), o discurso é moldado e restringido pela estrutura social e é, por sua vez, constitutivo.

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

O discurso é influente e tem um grande potencial transformador. De acordo com as estudiosas em ADC, Resende e Ramalho (2006), a ADC é “uma

abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas que tem atraído cada vez mais pesquisadores (as), não só da Linguística Crítica, mas também das Ciências Sociais” (2006, p. 7).

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), no seio de desafios lançados no período da pós-modernidade, a ADC é uma forma de acrescentar à esfera dos estudos críticos análises críticas voltadas para problemas sociais com foco nas transformações discursivas e sociais.

Nesse sentido, a linguagem não pode ser vista como uma produção individual, mas sim como uma prática social. É possível entender que a ADC tem por objeto de estudo o discurso, mas o objetivo é o de estudar os aspectos linguísticos em âmbitos sociais e culturais mais amplos.

Neste trabalho, analisaremos os textos escritos que se configuraram como dados gerados ao final do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras. Seguindo-se, assim, o pensamento de Fairclough (2003) que afirma que “as abordagens 'funcionais da linguagem enfatizam a 'multifuncionalidade' dos textos. [...] Isto é, os textos simultaneamente representam aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental).” (2003, p. 23).

2.2.IDENTIDADES SOCIAIS E DISCURSO

As identidades sociais, de acordo com Stuart Hall (2006, p. 11 e 12), são uma relação entre o interior e exterior, costurando sujeito e estrutura, estabilizando sujeito e cultura. Elas são definidas historicamente e não biologicamente, estão em constante mudança de acordo com o meio social em que o indivíduo é inserido.

Katryn Woodward (2005, p. 10) aborda que a identidade é relacionada ao que o sujeito usa. Mas, não só ao que ele usa como também é marcada de acordo com a posição que ele ocupa na sociedade e é aqui que entra a diferenciação de gênero, raça, nacionalidade, etc.

A sociedade, em meio às suas práticas sociais, se mantém em constante processo de mudança e com isso as identidades sociais estão sempre sendo moldadas para adaptar sujeito e mundo exterior.

Assim, as identidades também são definidas pelas condições sociais e materiais nas quais aquele indivíduo ou grupo de indivíduos estão inseridos.

Dessa forma, Woodward (2005, p. 31) afirma que “em um certo sentido, somos posicionados - e também posicionamos a nós mesmos - de acordo com os 'campos sociais' nos quais estamos atuando”.

A sociedade é inconstante e permanece em um processo de mudança e desenvolvimento continuamente, tanto no âmbito físico como material, e tal processo faz com que as identidades estejam também em processo de transformação constante. De acordo com Bauman (2001, p. 63-64):

“Como tudo o mais, as identidades humanas – suas autoimagens – se dividiram em coleções de instantâneos, cada uma tendo que evocar, carregar e expressar seu próprio significado, muitas vezes sem se referir a outros instantâneos. Em vez de construir nossa identidade de maneira gradual e paciente, como se constrói uma casa, lidamos com formas montadas instantaneamente, apesar de desmanteladas com facilidade, pintadas umas sobre as outras; é uma *identidade palimpséstica*.”

Sabe-se que identidades sociais são construídas em meio aos níveis locais e pessoais, tais níveis influenciam na alimentação, no vestuário, na cultura musical, etc., e a cada mudança social (política, econômica, ideológica) as identidades dos indivíduos são afetadas. Ou seja, com a constante alteração de identidade, e de acordo com Bauman, as identidades viram *palimpsésticas*, isto é, o indivíduo vai sempre apagando e recriando uma identidade por cima da outra.

De acordo com Fairclough (2001, p. 91) existem no discurso diversos efeitos que implicam nos meios de prática social, como efeitos econômicos, ideológicos, culturais e políticos, e um desses efeitos contribui para a construção das identidades sociais e posições do sujeito.

O discurso ao mesmo tempo em que é moldado pelas estruturas sociais, também, a molda. Assim como já foi dito, e seguindo o raciocínio de pensamento de Fairclough, o discurso é uma prática social, sendo assim há uma forte influência social relacionada ao discurso, visto que é por meio dele que identidades são reconhecidas. Esses fatores são descritos por Fairclough como linguagem identitária, relacional e ideacional e ele os classifica assim:

"A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações." (2001, p. 92)

Dessa maneira é possível identificar um vínculo entre sociedade e discurso, e um exemplo de conexão discurso e sociedade é a semiótica. Uma vez que a prática social relaciona-se com a vida social de diferentes maneiras (política, cultural, etc.), e cada uma possui um elemento semiótico.

Com a reflexão ainda acerca da identidade, porém com o enfoque no meio escolar, um ambiente formador de identidades, Moita Lopes (2002, p. 38) afirma que:

"As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas."

Sendo assim, as identidades são construídas por elementos sociais como o discurso, entretanto, o ambiente escolar, que inclui não só os outros alunos, mas também a posição do docente em sala de aula, é influenciador na formação de identidade, ou no processo de "recriação" ou de transformação desta identidade.

2.3.PEDAGOGIA CRÍTICA

A pedagogia crítica vem para romper com o tabu de uma educação bancária, na qual o docente derrama um conteúdo sobre o aluno e, em vez de adquirir uma reflexão crítica sobre aquilo, o aluno apenas absorve o conteúdo e é obrigado a reproduzir tal assunto/contéudo sem ao menos ter o direito de expressar sua opinião. Como Giroux (1997, p. 38) afirma sobre a pedagogia tradicional:

"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 e poder ou entre cultura e política. Em outras palavras, são ignoradas as questões relativas ao papel da escola como agência de reprodução social e cultural em uma sociedade dividida em classes, assim como as questões que elucidam base inter-subjetiva do estabelecimento de significado, conhecimento, e o que são consideradas relações sociais legítimas.”

A base da pedagogia crítica foi dada por Paulo Freire, e ela vem com o objetivo de dar autonomia para aluno e professor dentro de sala de aula, deixando o ambiente mais amplo e agradável para debates e expressões de opinião sem existir um discurso moldado.

O PMI tem um embasamento muito forte na pedagogia crítica, e a didática do projeto, até mesmo para os professores em formação, é ampla, uma vez que deixa em aberto até mesmo como o professor vai desenvolver o projeto. Assim, o processo de formação dos professores não é feito com o intuito de entregar a eles o projeto como uma receita de bolo a ser seguida, mas sim com o objetivo de aflorar neles o senso crítico, para que assim eles possam desenvolver essa mesma essência nos alunos.

O projeto faz uso da prática do letramento, a qual é uma prática social conforme Foscaches e Rios (2017, p. 451), os quais afirmam que “com base em Street (1984), consideramos que o letramento (definição b) diz respeito às práticas sociais que envolvem o uso da escrita; logo, que envolvem também a leitura”. Assim, tal prática desenvolvida de forma crítica pode acrescentar no âmbito transformacional que o PMI proporciona.

Um docente que tem o seu senso crítico preocupa-se em dar voz e espaço aos seus alunos, para que conceitos como ética e moral possam fazer parte da prática social deles.

Prática social, identidades sociais e mudanças sociais fazem parte simultaneamente do ambiente escolar, no qual o docente precisa saber conciliar e instigar seus alunos a um pensamento reflexivo e crítico. Para que esse processo seja desenvolvido com seus alunos é de grande vantagem que o professor tenha e desperte diálogo entre os alunos, pois segundo Freire:

“O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.” (1987, p. 45).

O diálogo não só torna o aluno um ser mais humano, como também rompe com o pensamento ultrapassado de que o aluno precisa ser um reproduzidor de conteúdos e pensamentos sociais, tornando-o assim um indivíduo ativo e autônomo.

Voltando ao PMI, o projeto é desenvolvido para despertar o pensamento crítico nos alunos, entretanto, ele segue alguns parâmetros, como a leitura de alguns livros que apresentam aos alunos mulheres inspiradoras tanto na história como na contemporaneidade. Assim, a leitura desses livros é de aspecto obrigatório dentro projeto, para que haja uma reflexão e conexão entre aluno, livro e mundo. E de acordo com Severino (1982, prefácio in: Freire, 1989):

“Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (Prefácio in: Freire, 1989, p. 7)

A educação tem um potencial transformador muito grande, pois é nela que são educados o futuro das sociedades e é por meio dela que se é dado espaço para que o estudante crie autonomia e possa ser autor de sua própria história. Dessa forma, o mundo pode ser impulsionado para se tornar um lugar melhor, pois os alunos de hoje são os futuros profissionais do amanhã.

No cotidiano escolar existe diversidade, e a educação tradicional não é preparada para conviver e aceitar a diversidade, e tal educação oprime o aluno, tornando-o no futuro um objeto de manipulação da sociedade. Assim, para mudar esse padrão é preciso um processo de ressignificação, pois desse modo o professor, como um agente ativo na unidade escolar, deve optar por novas práticas pedagógicas, como afirma Dias (2015, p. 158):

“Optar por prática de conformação ou por práticas emancipatórias é escolher os momentos e as situações adequadas para se engajar em lutas em prol da transformação. Lutar não significa utilizar armamentos materiais ou sair destruindo tudo o que já existe estabelecido. Significa, sobretudo, após reconhecer os mecanismos de exploração ideológicos, questioná-los e propor novas combinações, novos mecanismos.”

O docente que está à frente do PMI, em sua escola, automaticamente opta por lutar em prol da transformação. E de acordo com Hooks (2013, p. 56) “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”, deste modo, e dialogando com a didática relacionada ao PMI, é fundamental que o professor dê espaço para o protagonismo dos estudantes.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1 SOBRE O PROJETO

O Projeto Mulheres Inspiradoras, foi fundado por uma mulher inspiradora cujo nome é Gina Vieira Ponte de Albuquerque.

A professora de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal veio de uma humilde família de classe baixa. Seus pais sempre a ensinaram que a educação era um grande tesouro. Na escola foi vítima de racismo, o que não a impediu de estudar, mas, como consequência, se transformou em uma criança tímida que tinha a necessidade de se sentir invisível no ambiente escolar. Com isso, uma professora percebeu o que estava acontecendo e a acolheu, fazendo com que ela se sentisse querida naquele ambiente. Essa atitude despertou em Gina um desejo de ser professora para que em sua profissão ela fosse capaz de transformar a educação.

Aos 19 anos ela se tornou professora da educação básica e sempre foi muito dedicada em sua profissão e preocupada com seus alunos, com quem são eles, em que contexto social eles vivem. Como uma forma de aproximação e um meio para conhecer seus alunos, Gina criou um perfil em uma rede social e passou a acompanhar o que seus alunos postavam, até que um dia a professora se deparou com um vídeo em que uma de suas alunas dançava uma música de conteúdo apelativo. Preocupada com as ideologias e as marcas sociais nas

quais seus alunos estavam inseridos e tinham como cultura para si, a professora decidiu mudar essa história e começar um processo de ressignificação da educação com seus alunos.

A partir disso foi dado início ao Projeto Mulheres Inspiradoras, que começou no Centro de Ensino Fundamental 12 – CEF 12 de Ceilândia, uma região administrativa de Brasília, no ano de 2014. O projeto teve como objetivo além do reconhecimento e valorização da mulher, dar voz e espaço para os alunos, fazendo deles os protagonistas da própria história.

A aplicação do projeto foi realizada com a leitura de 6 obras escritas por mulheres, com a pesquisa da biografia de 10 grandes mulheres escolhidas pela professora. Em seguida, os alunos saíram a campo para entrevistar as mulheres que os inspiravam e que foram escolhidas por cada um deles para participar desta etapa do Projeto. Os/as estudantes gravaram e degravaram as narrativas de vida dessas mulheres inspiradoras e, por fim, como última etapa do projeto, houve o reconhecimento dessas histórias de vida reunidas em um livro com o nome do projeto.

O Projeto Mulheres Inspiradoras se destacou pelos excelentes resultados pedagógicos e sociais na comunidade de Ceilândia e foi reconhecido. Após a realização, o projeto ganhou visibilidade e reconhecimento de vários prêmios: em 2014, IV Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos e o VIII Prêmio Professores do Brasil. No ano de 2015 conquistou o X Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, III Prêmio Mulher Educadora, Cidadã do Mundo que foi concedido pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal, foi finalista no Prêmio Professor Nota 10 da Fundação Victor Civita e conquistou um prêmio internacional que foi o I Prêmio Ibero-americano de Educação e Direitos Humanos. Já em 2017 venceu o I Prêmio Igualdade de Gênero concedido pela Secretaria de Cultura do Governo do Distrito Federal (doravante GDF), o Prêmio Mérito Buriti também concedido pelo GDF e por fim foi finalista na XXII edição do Prêmio Cláudia.

3.2.PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO

Após todas as premiações que o PMI recebeu, o projeto ganhou visibilidade e o olhar da Cooperação Andina de Fomento - CAF e Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI, que são organismos internacionais. Por

meio de uma parceria entre CAF, OEI e Governo do Distrito Federal - GDF foi implementado um Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI para outras escolas. Foram selecionadas 15 escolas, localizadas em área de vulnerabilidade social e risco, e 30 professores, 2 por escola, que se tornaram todos participantes do curso de formação do programa de ampliação.

O intuito do programa de ampliação foi o de levar o PMI a outras escolas e, conseqüentemente, a um número maior de alunos. Vale ressaltar que o processo de formação nesse programa não se situava na prática tradicional de repassar uma receita de sucesso para que os professores aplicassem o projeto tal como Gina, mas sim enfatizava um processo de transformação desses professores, como agentes críticos da educação.

O processo de formação foi feito de modo presencial e virtual. O conteúdo da formação presencial esteve relacionado com a abordagem teórica interdisciplinar, como expresso no relatório parcial apresentado pela Universidade de Brasília, por meio de sua parceria com o Programa através do Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa:

“A proposta de formação presencial assim desenhada buscou, segundo os documentos analisados, oferecer aos/as professores/as cursistas embasamento teórico e prático sobre a temática equidade de gênero, em uma perspectiva de abordagem interdisciplinar, conforme previsto em documentos oficiais sobre o ensino, como o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF.” (2017, p. 51)

O curso também foi feito na plataforma virtual, que foi disponibilizada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da SEEDF - EAPE, que fez parceria com o Programa PMI e que subsidiou o curso de formação em suas dependências. O *moodle* foi utilizado para realização de atividades como debates, interação entre os docentes em formação e para disponibilização de conteúdo do curso para um maior aprofundamento e entendimento.

Após todo o processo de formação, os docentes voltaram para um *feedback* sobre como foi/está sendo o projeto nas escolas e todo o processo de protagonismo dos alunos e sobre como o projeto está impactando no relacionamento com a escola e professor/aluno. Desse modo, ocorreram

encontros para que cada dupla/grupo de professores pudesse expor seus resultados.

Ainda como etapa final de avaliação do Programa de Ampliação, o grupo de pesquisa aplicou um questionário para analisar o alcance, os constrangimentos e as realizações do projeto nas 15 escolas.

4. METODOLOGIA

1. PESQUISA QUALITATIVA CRÍTICA

O presente trabalho se baseia em uma metodologia de cunho qualitativa e crítica. Tem por objetivo a análise do desenvolvimento e das ressignificações das práticas docentes, trabalhando o diálogo entre a teoria e a prática, após o contato com o PMI e o curso de formação proposto aos participantes do projeto.

A pesquisa qualitativa busca identificar o novo, pois é de grande relevância quando o estudo é baseado no contexto das relações sociais. O método qualitativo foi escolhido por ser mais adequado no objetivo da pesquisa, que consiste em identificar um processo de mudança das práticas docentes em meio à pedagogia crítica e à ADC, tendo em vista um resultado das transformações acerca das relações sociais, bem como as tensões e crises que também marcaram o processo.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, segundo Oliveira, Martins e Vasconcelos (2012, p. 3):

“Godoi e Balsini (2010) ressaltam que a ênfase da pesquisa qualitativa é interpretar os significados e as intenções dos atores sociais investigados, de modo que os dados são representações dos atos e das expressões humanas, o que exige a imersão do pesquisador no contexto que será analisado.”

Sendo assim, infere-se que o método da pesquisa qualitativa faz parte de um processo reflexivo e participativo, ou seja, utilizando o objetivo desta pesquisa, o processo reflexivo parte do ponto em que para o docente colocar em prática o projeto, ele vai refletir e analisar sobre como a Gina, autora do projeto, aplicou o projeto nos alunos dela, fazendo uso de pensamentos como “eu vou aplicar o projeto ‘assim’, mas a Gina fez ‘assim’, será que eu estou fazendo certo?”, essa comparação para com o modo no qual o docente está aplicando

agora e como ele já foi aplicado passa a refletir no desenvolvimento desse professor.

Uma das bases da etnografia crítica é o ponto reflexivo e participativo do pesquisador na pesquisa qualitativa, cooperando para que a pesquisa não seja apenas sobre o sujeito participante, mas que possa ser também com ele e para ele (THOMAS, 1993). E por ser crítica, a pesquisa também vai contribuir para pontos de mudança e transformação de acordo com os dados, e não apenas interpretá-los.

2. MÉTODO DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA – ARCABOUÇO DA ADC

Tendo em vista que o discurso parte de uma ação e representação sobre o mundo e sobre os outros, e, além disso, parte também de uma identificação, considera-se o discurso em seu potencial transformador, sobretudo, neste estudo, em termos de identidades, sejam elas auto-identidades ou identidades sociais. Para realizar uma pesquisa sob esta ótica, utilizaremos o método de análise da ADC, proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) e recontextualizado por Dias (2011), trazendo de modo qualitativo reflexões com relação a aspectos teóricos aliados à prática no que tange à metodologia.

Com base neste arcabouço de Chouliaraki e Fairclough (1999), Dias (2011, p. 235) faz uma releitura, como está apresentado no quadro a seguir:

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

A questão motivadora do presente artigo é o processo de ressignificação que o PMI proporcionou aos docentes e os reflexos dessa ressignificação em sala de aula.

3. CONTEXTO DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

O trabalho tem como foco a voz e a transformação de professores, do ensino fundamental e médio, de escolas públicas do Distrito Federal, que tiveram suas escolas inscritas e selecionadas para participar do curso de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras.

Foram um total de 15 escolas selecionadas, e dentre essas 15 escolas participam de 2 a 3 professores.

Um dos objetivos do PMI é trazer para dentro de sala de aula um novo método pedagógico, cujo nome é pedagogia crítica e tem por objetivo ressignificar os métodos de educação aplicados em sala de aula atualmente, tais métodos foram denominados como métodos tradicionais.

Os dados foram gerados por meio de um questionário produzido pela equipe de pesquisadores da Universidade de Brasília, que acompanhou o Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras. O questionário foi composto por 4 tópicos relacionados ao projeto, cada tópico com 4 perguntas, gerando um total de 16 perguntas, são elas:

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL

Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras

- **Sobre o projeto na Unidade Escolar – UE em que você atua:**
 1. O que é o projeto para a unidade?
 - 1.1 Como a direção acolheu o projeto?
 - 1.2 O projeto foi inserido no calendário da escola?
 - 1.3 Houve apresentação do projeto à comunidade escolar? Como foi o acolhimento?
- **Sobre a execução de seu projeto:**
 2. Quais as dificuldades encontradas e os desafios vencidos?
 - 2.1 Como foi a receptividade dos alunos? (Resistências, mudanças de comportamento, etc.).

2.2 Como foi o engajamento de outros professores?

3. Como foi a adequação do projeto ao Currículo? (PAS, ENEM, Currículo do E. Fundamental)

- **Sobre sua relação com o projeto:**

3. O que é o projeto para você? Por que você o escolheu?

3.1 Como essa experiência contribuiu para sua prática docente? E para sua vida pessoal?

3.2. Como você avalia sua participação no Programa?

3.3. O que você acrescentaria/mudaria no Programa de Ampliação? (Etapa de seleção, formação, execução, recursos materiais, acompanhamento nas escolas, etc.).

- **Sobre a formação a distância:**

4. Como você avalia a formação oferecida no *Moodle*? (Tempo total destinado, atividades propostas, *feedback* das formadoras, nível de interação entre os cursistas).

4.1 Você considera que os conteúdos postados foram relevantes para a sua formação? Por quê?

4.2. Como você avalia a sua participação na plataforma *Moodle*?

4.3. Você gostaria de sugerir algo para que essa formação a distância possa ser aprimorada?

O questionário foi enviado para os docentes e respondido por eles, e no presente artigo foi utilizado para análise do projeto e do desenvolvimento deste por meio da visão e da voz dos professores que participaram de todo o processo.

5. ANÁLISE DE DADOS

1. SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa dispôs do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, visando identificar e compreender o processo transformacional e relacional tendo em mente o caminhar do professor no projeto que vai desde as frustrações até às transformações da sua identidade docente.

O objetivo desta pesquisa é de cunho crítico e a abordagem tratada se dá pelo modelo da pedagogia crítica relacionado com práticas sociais transformadoras.

Os dados aqui gerados dispuseram de um questionário que continha 16 perguntas relacionadas às práticas docentes, aplicação do projeto e sobre a formação que os docentes viveram. Foram analisados 19 questionários.

A análise buscou identificar situações vividas pelos docentes que passaram por um processo de ressignificação de identidades.

O método para a análise escolhido, como já foi dito no item 4.2, foi o arcabouço da ADC, proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) e recontextualizado por Dias (2011).

A trajetória da análise foi definida em 2 amplos temas: constrangimento e transformações. O constrangimento vem apresentar momentos de dificuldades e frustrações vividos pelos docentes, e dentro desse aspecto foram divididos tópicos menores para aprofundar a análise, são eles: alunos, currículo, unidade escolar e o eu. Já no âmbito das transformações, encaixa-se a parte positiva do processo relacionando com a identidade docente, e também foi dividido em pequenos subtemas para uma análise mais detalhada, sendo eles: eu e o aluno, eu e a unidade escolar e o eu.

2. “O projeto é o caminho no meio de pedras e espinhos”: o constrangimento em meio a expectativas

As escolas são lugares de diversidade onde existem posições políticas e sociais, lugar no qual o sujeito tem marcas ideológicas e sociais individuais, rompendo então com a ideia de que a escola é apenas mais um ambiente de reprodução. Entretanto, as marcas sociais e ideológicas do sujeito no seu individual sempre estão em conflito com novas ideias de mudanças, principalmente quando a mudança rompe com algum parâmetro ideológico desse sujeito, causando então uma certa forma de rejeição.

Com o PMI dentro das escolas já era esperado que em algum momento questionamentos e rejeições pudessem ser identificadas, mas não só dentro da sala de aula, como também no ambiente escolar em si. Porém, começando pela sala de aula e o principal agente dentro dela, temos os alunos, porém, a voz que foi ouvida durante a pesquisa é a do professor, ou seja, a análise é com base a visão e voz do docente e não do aluno.

O aspecto identificado na maioria dos questionários vistos como dificuldades sofridas pelos professores foi a questão da receptividade dos alunos

para com o projeto, houve muita rejeição e vale ressaltar que os docentes que relataram essa rejeição em sua boa parte revelaram tal rejeição vinda em sua maioria por meninos.

K. *“Alguns estudantes (meninos mesmo) se recusaram a ler os poemas do livro ‘Não vou mais lavar os pratos’, mas, de maneira geral, foi tranquilo.”*

M. *“No início alguns alunos mostraram resistência ao projeto, dizendo que era só para as meninas, ou que seria besteira de feminismo, ou até mesmo discussões calorosas.”*

A identidade é um ponto importante, pois ela estabiliza sujeito e cultura e quando é assumida pelo sujeito o processo de transformação/aceitação ao que é novo pode ser algo mais difícil.

De acordo com Woodward (2005 p.34):

“A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política.”

Para que haja um rompimento de barreira entre o novo e todo o processo de transformação, a figura do professor como um intelectual de transformação precisa dar espaço para a voz do aluno, e ser receptivo com aquilo que o aluno vai trazer, reconhecendo que o docente tem um potencial transformador assim como Giroux (1997, p. 163) aborda em relação ao reconhecimento de identidade do próprio docente.

“Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças.”

Quando o professor *K* revela que alguns estudantes se recusaram a ler um dos livros propostos pelo projeto, a questão de identidade e ideologia presentes no ambiente cultural, na tradição familiar desses meninos, de alguma

forma teve influências. Toda via que o sujeito se inserido em um ambiente machista dificilmente vai aceitar, ouvir uma ideia contrária da dele sem uma certa rejeição inicialmente.

E o professor C já identifica esse aspecto cultural nos alunos, quando diz que: *“essa mentalidade é refletida nos discursos de determinados estudantes sendo difícil o trabalho de conscientização da necessidade de mudança de postura”* e mais à frente compreende o problema não só como uma questão apenas de mentalidade, mas *“talvez pela imaturidade e falta de informação dos estudantes alguns comportamentos e tabus precisam ser revistos e talvez desconstruídos”*.

Um transformador intelectual precisa ter essa visão de pensamento reflexivo e crítico, mas acima de tudo um reconhecimento cultural do ambiente em que o aluno está inserido, para que com cautela e atenção o processo de transformação possa ir se aproximando, sem que o sujeito se sinta oprimido.

Partindo para outro ponto que articula escola, aluno e professor, o currículo trata de maneira explícita o espaço que o projeto teve dentro da unidade escolar e é onde as frustrações se projetam mais, pois é onde a base do projeto se apoia.

Ao serem questionados sobre as dificuldades do projeto em si, o currículo foi citado em alguns questionários e ao serem indagados sobre a adequação do projeto ao currículo veio também esse ponto da dificuldade.

E. *“O próprio tempo para a realização do projeto foi uma grande dificuldade, além disso a falta do hábito da leitura por parte dos alunos dificultou um pouco.”*

Q. *“As dificuldades se deu devido a conciliação dos conteúdos da disciplina – Português – com a imensa quantidade de material oferecido pelo curso, assim como a falta de engajamento e participação de outros professores a fim de que o projeto surtisse melhores resultados. ”*

O currículo escolar tem suas complexidades e particularidades, é ele quem dá eixo para a organização da Unidade Escolar. O professor deve adaptar-se ao currículo e em um evento atípico, como o projeto, adaptar um pouco do currículo.

“Os professores como intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em

que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, o espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição de poder. Os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuar mais especificamente como intelectuais transformadores” Giroux (1997, p. 29)

O modelo escolar geralmente fica preso a uma tradicionalidade, onde dificilmente o professor sai do comodismo para mudar uma condição do seu trabalho. E o PMI força o docente a procurar o novo, a abraçar novos desafios, e nesses desafios, o currículo é um deles.

Tendo em mente o discurso do professor *E*, quando ele relata que “*a falta do hábito da leitura por parte dos alunos dificultou um pouco*”, é possível identificar o desafio que é você trabalhar um projeto de leitura com alunos que não têm o hábito, até porque no início do relato, o professor *E*, diz que a grande dificuldade foi a falta de tempo. Visto que se tem falta do hábito de leitura, o qual só se é adquirido com a prática ao longo do tempo, e a falta de tempo para aplicação, se percebe um desafio, uma barreira para o andar do projeto.

Durante todo ano existe um plano de aula, o qual o professor deve seguir e respeitar os conteúdos para que não haja conflito em um ano seguinte para o aluno, quanto ao conteúdo e a temática das matérias. E durante a aplicação do projeto cabe o professor adaptar o conteúdo disponibilizado para suas aulas, até porque o projeto vem como uma resignificação do docente como profissional, e só em seguida ele parte para o ponto de prática.

Entretanto, a mudança e adaptação do currículo para o PMI precisa do engajamento do corpo docente como um todo. E essa foi uma das dificuldades encontradas pelos professores participantes do projeto, como relata o professor *Q*, “*assim como a falta de engajamento e participação de outros professores a fim de que o projeto surtisse melhores resultados*”.

Entrando no campo do corpo docente, encontra-se a unidade escolar em si, que foi favorecida com o projeto, porém, nem sempre apoiou ou deu bases

para o acontecimento do projeto. Como pode ser percebido nos discursos a seguir:

L. *“Neste ano, o projeto não foi algo que a minha UE abraçou.”*

Q. *“Quanto à participação de outros colegas, confesso que me decepcionei, esperava muito mais. Alguns se prontificaram a caminhar junto na proposta, até pensaram em vestir a camisa, mas se perderam com seus interesses e não se envolveram como o esperado.”*

S. *“As dificuldades dizem respeito à falta de estrutura escolar (disponibilidade da sala de vídeo, data show, falta de sala ambiente para o professor de PD) e ao número de aulas, apenas uma por semana, para o desenvolvimento do projeto.”*

Durante a leitura das respostas ao questionário, quando houve inicialmente a apresentação do projeto à toda unidade escolar, a princípio houve uma movimentação e animação do corpo docente e direção, porém, com o passar do tempo houve um desânimo, trazendo frustração ao professor que estava à frente do projeto, como pode ser percebido na resposta do professor Q quando ele diz que *“quanto à participação de outros colegas, confesso que me decepcionei, esperava muito mais”*.

Mas ainda quanto à Unidade Escolar, houve muito uso do termo “falta de” e em sua maioria acompanhados em falta de materiais, falta de estrutura e falta de apoio da direção. O professor S expôs bem a realidade vivida por alguns outros professores, que dificultou o progresso do projeto.

Visto todos esses aspectos por meio da voz do docente, seria indispensável que não fosse visto o “eu” desse docente pela voz reflexiva dele mesmo, buscou-se então ver esse discurso.

L. *“Meus desafios são vistos, por mim, como limites a serem ultrapassados – um deles, o registro do diário de bordo. Tenho facilidade em normatizar e dificuldade de sair do ‘quadrado’ normatizador... Vejo isso como um obstáculo a ser transposto, um desafio a ser superado por mim, e com relação a isso, o*

programa dá esta liberdade ao 'aplicador' (ou seria um colaborador?): de repensar o seu papel como Educador."

Entre os 19 questionários apenas o professor L revelou alguma dificuldade consigo mesmo. E a dificuldade faz parte de sua identidade, como se percebe quando ele diz que "*tenho facilidade em normatizar e dificuldade de sair do 'quadrado' normatizador*", ou seja, para um intelectual transformador o processo de mudar metodologia e didática nem sempre é fácil, e o PMI vem como um processo total de mudança pedagógica.

Os professores deveriam ser vistos como sujeitos livres para construir pensamentos críticos, assim como Giroux (1997, p. 161) afirma que:

"os professores podem ser vistos não simplesmente como 'operadores' profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como/ homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens."

Ou seja, o professor não pode ser visto como um reprodutor, mas sim como um inovador reflexivo que abre espaço para novos pensamentos, aceitando todas as ideologias e promovendo uma geração futura consciente e transformadora.

3. "Tinha a expectativa de receber uma "receita" do que deveria ser feito": o processo de ressignificação docente

O objetivo do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras é realizar transformação pedagógica e ressignificação profissional do docente. Dificuldades em meio à realização do projeto no ambiente escolar servem para mostrar a força que o projeto tem, e impulsionar mais ainda o docente a esse processo de aceitação e reconhecimento, assim como o professor Q revelou, quando respondeu sobre o projeto, "*a força de vontade superou as dificuldades e o projeto continuou*".

Bell Hooks (2006, p. 7 e 8) traz a reflexão de que em meio a processos transformadores, sempre há dificuldades, porém, sempre em algum lugar existe um ponto positivo e ele precisa ser lembrado.

“Trabalhando dentro da comunidade, seja compartilhando um projeto com outra pessoa, ou com um grupo maior, somos capazes experimentar alegria na luta. Essa alegria precisa ser documentada. Porque se nos concentrarmos apenas na dor, as dificuldades, que certamente são reais em qualquer processo de transformação, somente mostraremos uma imagem parcial.”

Sob essa ótica foram coletados também dados positivos com relação a resultados do processo transformacional e relacional, por meio da voz do docente.

A princípio se tem a relação aluno e o eu, que em todos os questionários mostra uma ruptura da posição do docente apenas como uma figura de autoridade, trazendo uma proximidade aluno/professor e criando assim uma relação.

A. *“O projeto “Mulheres inspiradoras” foi tão positivo que atingiu até aqueles que eu nunca tinha conseguido alcançar.”*

M. *“Dar voz aos alunos e não apenas ser detentor do saber possibilitou um novo olhar do quanto é importante caminharmos juntos com nossos alunos. Vidas podem ser mudadas quando com as ferramentas certas elas são usadas a nosso favor. Vejo alunas que hoje tem voz e discurso para posicionarem a respeito de assuntos que antes nem queriam saber a respeito; alunos que por nenhum motivo agrediam verbalmente suas colegas de sala; identidades sendo retomadas a respeito de estereótipos irreais; acolhimento de palestras e atividades com dedicação e empenho por parte dos alunos; valorização de mulheres da comunidade, onde o olhar de um filho (a) pode mudar toda trajetória de vida; são inúmeros os benefícios alcançados e tudo isso reflete no fazer pedagógico.”*

Começando pelo professor A, a proporção de mudança do projeto foi surpreendente até mesmo para o próprio professor ao alcançar 2 alunas que nunca haviam sequer participado de alguma aula e com o projeto tiveram voz ativa.

O professor M destaca um termo no qual a pedagogia crítica está sempre tentando inserir no contexto do educador, que é quando ele fala que *“dar voz aos alunos e não apenas ser detentor do saber possibilitou um novo olhar do quanto é importante caminharmos juntos com nossos alunos”*. Quando Giroux (1997, p. 163) afirma que os educadores intelectuais precisam se reconhecer como agentes de transformação, infere-se esse processo de mudança e reconhecimento que o docente M relatou.

Ainda utilizando a abordagem de Giroux, o professor deve inspirar reflexão e abrir espaço para a voz do aluno dando uma autonomia identitária a eles, continuando na análise do discurso do professor M, quando ele retrata que *“vidas podem ser mudadas quando com as ferramentas certas elas são usadas a nosso favor”*, reafirma o que Giroux (1997, p.163) diz sobre a prática pedagógica docente:

“Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.”

E ainda sobre o processo de resignificação também do aluno, vale ressaltar que as mudanças também atingiram aos meninos que inicialmente rejeitaram o projeto. E o professor L relata essa transformação em seu discurso quando ele afirma que:

“Num primeiro momento os meninos acham que “perderão” seu “lugar” e que esse tipo de discussão só fará bem às meninas. Com o passar do tempo e do desenvolvimento do projeto (discussões e principalmente o apelo à empatia que faço) os garotos percebem que também podem “ganhar” com um mundo menos machista.”

Portanto, misturando as ferramentas e as abordagens corretas, foi possível ganhar até mesmo aqueles que tiveram algum tipo de rejeição no processo inicial.

A transformação não ficou só entre professor e aluno, ela também atingiu a esfera escolar em um todo, sendo assim também houve relação da unidade escolar e o eu, tal relação que acrescentou e aumentou a área de transformação em que o projeto atingiu.

E. *“Contamos com a ajuda de outros professores e tentamos transformar a escola em um espaço de leitura somente assim foi possível a implantação do projeto.”*

Q. *“De modo geral, não obtivemos dificuldades nenhuma quanto à aplicação do Projeto na Escola. Todos se mostraram bem receptivos.”*

A fala do professor *E* já adianta até mesmo uma suposta resolução para a dificuldade que o próprio docente encontrou no item 5.2 com o quesito falta do hábito de leitura dos alunos. Ou seja, a colaboração de outros professores para o processo transformacional do ambiente escolar, de fato influencia em resultados positivos.

Seguindo a perspectiva do item 5.2, e continuando com a ideia da voz do docente em sua ressignificação, o processo de transformação nos relatos foram maiores do que até mesmo as dificuldades, que apenas um docente relatou.

G. *“Para mim o projeto é uma porta para o amadurecimento de ideias e de visão de mundo.”*

L. *“Para mim, o projeto foi uma oportunidade para rever minha atuação como professora.”*

“Sabia que teria inúmeras dificuldades, mas me senti fortalecida e detentora de um conhecimento ‘mágico’: acreditar mais em mim e no meu trabalho.”

P. *“Um desafio. O acolhi porque acredito na proposta do projeto e me vejo na história da idealizadora do projeto.”*

O projeto refletiu não só no eu profissional desses docentes, mas também no eu pessoal, uma vez que ajudou a resolver conflitos interiores e despertar novos sujeitos, o que é perceptível no professor G quando ele fala sobre amadurecimento e novas possibilidades.

No entanto, o PMI atingiu fortemente as práticas docentes em um todo e realmente ressignificou a atuação dos professores participantes em sala de aula e na Unidade Escolar em um todo.

No geral, o processo inicial e final do projeto refletiu na autonomia desses professores em sala de aula, rompendo com o papel de reprodutor, transformando-o como “*detentor de um conhecimento ‘mágico’*” como afirma o professor L.

A Gina, a idealizadora do projeto, criou o PMI com o objetivo de ressignificar sua prática docente, já que se encontrava em um quadro de depressão profunda, e a história dela também refletiu no eu de alguns outros docentes, que se sentiram inspirados no projeto por se identificarem com a voz da autora, como se percebe na voz do professor P.

Os resultados obtidos a partir dos processos de mudança vividos pelos docentes mostram que o processo está caminhando e atingindo diversas esferas à sua maneira. O fato do projeto não ser só mais um com instruções, fazendo do aplicador dele um reprodutor de ideais criado por um outro, já traz a implantação da pedagogia crítica de modo com que haja uma reforma nas práticas pedagógicas, trazendo novos ideais e uma nova geração.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi dito, o objetivo deste trabalho foi analisar a formação continuada dos docentes participantes do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras. A partir das respostas do questionário, foi possível encontrar falhas e também uma possível solução para um dos desafios descrito por um dos professores.

Ao ler todos os questionários, foram selecionadas respostas que se encaixassem nos aspectos que seriam analisados, são eles: constrangimentos e transformações. Ambos focados para a voz e visão dos professores aplicadores do PMI.

Começando pelos constrangimentos, e no ponto inicial que foram os alunos, foi identificado fortemente a rejeição, em sua grande maioria vinda dos meninos, para com o projeto. O que se percebe é a questão da identidade e da cultura no qual esses alunos estão inseridos, e o que surpreende foi o fato dos professores não apenas obrigarem tais alunos a se fazerem presentes, mas também respeitarem a opinião e direito de escolha, a partir do momento em que o aluno se recusou a ler os poemas do livro da Cristiane Sobral, refletindo então um intelectual transformador, como já foi descrito por Giroux (1997). O que mais refletiu na aceitação e no processo relacional entre os alunos e o projeto foram, em sua maioria, aspectos culturais. Contudo, durante todo o processo a partir do momento que foi dada a liberdade para que o aluno fosse protagonista de sua história, diversas histórias foram transformacionais e barreiras foram rompidas.

O projeto para ocupar o lugar em que de fato precisa ser ocupado, necessita de um engajamento não só dos professores, mas de sua Unidade Escolar como um todo, é necessário que todos caminhem juntos para dar um ar de resistência maior para a causa. O professor, durante a formação, cria expectativas com relação ao PMI e a escola, mas por sua vez tal expectativa ao não obter êxito frustra o docente. Contudo, ao caminhar do projeto, esta frustração é rompida por grandes bons resultados e pelo professor conseguir se enxergar como intelectual transformador capaz de projetar a mudança em seus alunos.

Além de constrangimentos, o programa realizou ressignificações, fazendo com que as dificuldades não fossem apenas só mais uma barreira, mas que servisse para mostrar a força que o projeto tem em si e no que representa.

O PMI é transformacional e atinge diversas esferas, e quando é possível fazer do aluno protagonista daquela história, as dimensões que o projeto é capaz de atingir são inúmeras e no nosso caso o projeto surpreendeu até os próprios professores, ao afetar alunos que eles não acreditavam que fosse possível. Mas reafirmando mais uma vez a fala de Giroux (1997, p. 163), a partir do momento em que o docente abre mão de ser apenas só mais um detentor de conhecimentos e se assume um agente de transformação, o processo educacional é mudado e o fazer em sala de aula deixa de ser uma mera reprodução de pedagogias tradicionais.

A partir do momento em que foi dada uma autonomia identitária aos alunos e eles perceberam e fizeram uso do espaço em que os foi dado, as transformações atingiram grandes proporções, chegando a quebrar diversos tabus, mas, principalmente, abriu os olhos dos alunos que rejeitaram o PMI, por medo de acharem que perderiam o seu lugar, e os fizeram ver um outro ponto de vista, além de perceberem e aceitarem que ambos os gêneros sexuais podem ganhar com um ambiente menos machista.

O Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, junto do Projeto Mulheres Inspiradoras, deu autonomia a professores que se encontravam em depressão, os quais se viram na história da idealizadora e encontraram forças para se reerguer e se ressignificarem não só a si mesmos como professoras, mas como seres humanos em si.

O PMI diferencia-se do que os docentes estão acostumados a enfrentar, ou seja, o professor que opta por participar do projeto precisa aceitar o fato de que é necessário sair do comodismo e abraçar o novo, esquecer práticas reprodutoras e se reinventar como profissional e aceitar que ele não é detentor de todo conhecimento, mas que o aluno, por sua vez, também é detentor de conhecimento e é capaz de trazer grandes riquezas.

Por fim, quisemos analisar essas questões mais pessoais do docente acerca do projeto pelo fato de valer a pena acreditar em um novo modelo de educação, e reconhecer que o novo assusta, entretanto, é capaz de transformar e surpreender até mesmo aqueles que o rejeitam. Visamos dar visibilidade também ao modelo de pedagogia crítica, mostrando que ela não só pode atingir dentro do ambiente escolar, mas também fora dele e que se utilizadas as ferramentas certas, o docente pode chegar muito além do que apenas dentro de uma sala de aula, uma vez que pode interferir de forma positiva na vida do aluno e em sua formação como cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHOULIARAKI, Lillie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DIAS, Juliana. **Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 2, p. 213, 2011.

DIAS, Juliana. **Conscientização linguística crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar**. In: Kleber Silva & Júlio Araújo. (Org.). **Letramentos, Discursos Mididáticos e Identidades: novas perspectivas**. 1ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015, v. 15, p. 1-387.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse – textual analysis for social research**. Routledge: London, 2003.

FOSCACHES, Gabriel Valdez; RIOS, Guilherme Veiga. **Discursos dominantes de letramento em questões de vestibular. Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 449 - 465, set./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo, 1921 – F934i. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIDDENS, Anthony, 1938- **Modernidade e identidade** / Anthony Giddens; tradução, Plínio Dentzien. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** / Henry A. Giroux; trad. Daniel Bueno. — Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaraeira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell.. **In Love as the practice of freedom: Outlaw Culture**. Resisting Representations. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250. Tradução para uso didático por Wanderson Flor do Nascimento.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / Bell Hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gêneros e sexualidade em sala de aula**/Luiz Paulo da Moita Lopes. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Verônica Macário; MARTINS, Maria de Fátima; VASCONCELOS, Ana Cecília Feitosa. **Entrevistas 'em profundidade' na pesquisa qualitativa em Administração: pistas teóricas e metodológicas**. Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais, v. 15, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SIFUENTES, Caroline Maria Vilhena de Sousa. **Práticas identitárias da parentalidade na modernidade tardia: a reflexividade do homem-pai à luz**

da Análise de Discurso Crítica. Caroline Maria Vilhena de Sousa Sifuentes; orientador Juliana de Freitas Dias. – Brasília, 2017.

TOMAS, J. **Doing critical ethnography.** London: Sage Publications, 1993.

WOODWARD, Kathryn. "**Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**". In: TADEU DA SIVA, Tomaz; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. *Identidade e diferença.* Petrópolis: Vozes, 2005.