

Estudos Discursivos e Identitários em Educação: Escrita Biográfica como Caminho para Transformação

Identity Discursive Studies in Education: Biographical Writing as a Path for Transformation

Juliana de Freitas Dias*, Vanessa Tavares de Matos**

RESUMO: Neste artigo propomos uma proposta de investigação, centrada no estudo da linguagem sob enfoque discursivo, sobre o papel de projetos educacionais de caráter transgressor (HOOKS, 2013) e voltados ao enfrentamento das desigualdades sociais e, em especial, de desigualdades de gênero-raça-classe. Apresentamos nossas análises discursivas das auto-transformações identitárias de professoras participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI), atualmente política pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Nosso aporte teórico centra-se na Análise de Discurso Crítica, em diálogo transdisciplinar com a Pedagogia Crítica (FREIRE, 1967; GIROUX, 1997; e HOOKS, 2013); com estudos decoloniais (BALESTRIN, 2013; LUGONES, 2008; QUIJANO, 2014) e com estudos feministas, sobretudo de perspectiva também decolonial e negra (ADICHIE, 2015; RIBEIRO, 2018, LUGONES, 2014). Analisaremos a produção escrita autoral de cunho biográfico de professores/as participantes do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras em 2017. Utilizaremos como arcabouço metodológico as diretrizes da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999). A geração de dados desta pesquisa qualitativa, com viés etnográfico discursivo, se orientou para textos de cunho biográfico que se revelou potente para a compreensão das mudanças identitárias discursivas dos/as professores/as.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Educação; Identidade; Escrita Autoral.

ABSTRACT: In this article we propose an analysis, focused on the study of language under discursive approach, about the process of teacher identity transformation experienced in the context of Continuing Education of an educational public policy of the Federal District, based on the Inspirational Women Project. Our theoretical approach focuses on Critical Discourse Analysis, in a transdisciplinary dialogue with Critical Pedagogy (FREIRE, 1967; GIROUX, 1997; and BELL HOOKS, 2013); with decolonial studies (BALESTRIN, 2013; LUGONES, 2008; QUIJANO, 2014) and with feminist studies, especially from a decolonial and black perspective (ADICHIE,

* Universidade de Brasília, UnB, Programa de Pós-Graduação em Linguística, docente pesquisadora. E-mail: ju.freitas.d@gmail.com

** Universidade de Brasília, UnB, Programa de Pós-Graduação em Linguística, pesquisadora nível mestrado acadêmico. E-mail: matos.van@yahoo.com

 10.46230/2674-8266-11-2912

Distribuído sob



2015; RIBEIRO, 2018, LUGONES, 2014). We will analyze authorial written productions by teachers participating in the Inspirational Women Project Expansion Program in 2017. We will use as a methodological framework the guidelines of Critical Discourse Analysis (CHOULIARAKI and FAIRCLOUGH, 1999). The data generation of this qualitative research, with discursive ethnographic bias, was oriented to biographical texts that proved to be potent for the understanding of the discursive identity changes of the teachers.

KEYWORDS: Discourse; Education; Identity; Authorial Written.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de um conjunto de reflexões advindas de um estudo vinculado ao projeto “Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em Análise de Discurso Crítica”, de Dias (2016). Trata-se de uma pesquisa situada no âmbito do mestrado acadêmico na área de Linguística da Universidade de Brasília e se insere no campo de diálogo dos estudos do Grupo de Pesquisa (PPGL/CNPq) Educação Crítica e Autoria Criativa¹. Neste recorte da pesquisa, partimos, sob o prisma teórico e metodológico da Análise de Discurso Crítica, de uma proposta de investigação sobre o papel de projetos educacionais de caráter transgressor (HOOKS, 2013) e voltados ao enfrentamento das desigualdades sociais e, em especial, de desigualdades de gênero-raça-classe. Mais especificamente para este artigo, destacamos a análise das auto-transformações identitárias de docentes participantes do Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI), atualmente política pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os pressupostos teóricos que ancoram este estudo são os pilares da Análise de Discurso Crítica, em diálogo transdisciplinar com: (i) a Pedagogia Crítica (FREIRE, 1967; GIROUX, 1997; e BELL HOOKS, 2013); (ii) estudos decoloniais (BALESTRIN, 2013; LUGONES, 2008; QUIJANO, 2014) e (iii) estudos feministas, sobretudo de perspectiva também decolonial e negra (CHIMAMANDA, 2015; RIBEIRO, 2018, LUGONES, 2014).

O Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) é um projeto didático-pedagógico de leitura, oralidade e escrita que advém de uma lógica de educação crítica e atua em favor do fortalecimento de identidades das(os) estudantes e das(os) professores a partir da reflexão de problemas sociais concretos, tomando o texto autoral e a leitura de obras de autoria feminina como material base das atividades. O Projeto foi criado pela professora de Língua Portuguesa Gina Vieira Ponte de Albuquerque (SEEDF) e obteve grande sucesso e repercussão, ganhando prêmios nacionais e internacionais, o que nos motivou enquanto pesquisadores da Universidade de Brasília a acompanharem a avaliarem o PMI, em parceria com a SEEDF, especialmente durante o ano de 2017.

Para além dos modelos tradicionais de ensino e em busca do fortalecimento de identidades das(os) jovens e do empoderamento feminino, o Projeto Mulheres Inspiradoras vem se constituindo como uma importante iniciativa de combate às diversas violências e de promoção dos Direitos Humanos, em alinhamento a uma perspectiva de educação reflexiva, crítica e emancipadora. A proposta do PMI consiste em trabalhar com jovens estudantes do nono ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir de novos referenciais femininos, com base em leituras e discussões de

¹ O GECRIA, atualmente, está sob coordenação da profa. Dra. Juliana Dias.

biografias de mulheres consideradas como ‘inspiradoras’, em função de suas histórias de superação, capazes de despertar e ancorar o potencial agentivo em outras pessoas, para além dos seus contextos locais de atuação. Alguns exemplos são Cristiane Sobral, Carolina Maria de Jesus, Malala Yousafzai, Nise da Silveira, entre outras. Assim, o Projeto Mulheres Inspiradoras tem por intuito instigar as/os estudantes a reconhecerem outros potenciais femininos que não somente aqueles historicamente valorizados pela mídia e pela nossa sociedade, ainda fortemente marcada pelo pensamento machista e patriarcal. Aliado a isso, o PMI estimula a agência das/os alunas/os por meio de metodologias ativas, pelo reconhecimento de suas historicidades e pelo fortalecimento de vínculos com sua família e comunidade (ALBUQUERQUE, 2015).

Neste artigo, o foco está na formação docente do PMI e, mais especificamente, sobre uma das atividades de escrita autoral de cunho biográfico proposta no curso, intitulada “Cartas do eu de hoje para o eu de ontem” (ALVES, 2018). Segundo Bach (2019), o trabalho pedagógico com biografias desenvolve três passos fundamentais para o desenvolvimento docente e discente: (i) contemplação da própria biografia, passo que torna possível o desenvolvimento da individualização; (ii) valorização das histórias de vida, processo gerador de vinculações novas e renovadas; (iii) configuração/atuação e engajamento com nosso futuro.

Propomos uma análise, centrada no estudo da linguagem sob enfoque discursivo, acerca do processo de autoeducação docente com base na experiência reflexiva da escrita de uma proposta de produção textual ‘desencaixada’ (ALVES, 2018), no âmbito do gênero textual ‘carta pessoal’. Trata-se de uma carta do ‘eu do futuro’ para o ‘eu do passado’ produzida pelos/as docentes participantes do Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras, como parte das atividades realizadas na formação continuada. A geração de dados da pesquisa se orientou para textos de cunho biográfico que se revelou potente para a compreensão das mudanças identitárias discursivas dos/as professores/as. Dessa maneira, rompemos com a metodologia tradicional de geração de dados e propomos, assim como Alves (2018), a inserção de um modo decolonial na experiência etnográfica de pesquisa. De acordo com Bach Jr. (2019, p. 234), o “trabalho biográfico tornou-se fonte de pesquisa, inclusive, no âmbito educacional e, aos poucos, vem fazendo parte da formação de professores”.

O artigo está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos algumas reflexões sobre a Análise de Discurso Crítica, perspectiva teórica que orienta o estudo; na segunda, discutimos os diálogos transdisciplinares, Pedagogia Crítica, Perspectivas decoloniais na interseccionalidade gênero-raça-classe; na terceira seção, discorremos sobre a formação docente do PMI e a escrita biográfica como fonte de pesquisa discursiva; e, finalmente, na quarta, apresentamos a nossa análise com foco no potencial agentivo do gênero discursivo intitulado “cartas do eu de hoje para o eu de ontem” e nas mudanças identitárias docentes.

1 O PERCURSO TEÓRICO FUNDANTE

A abordagem social e crítica do Discurso de Fairclough (1992, 2003, 2012) e de Chouliaraki e Fairclough (1999), perspectiva teórica que ancora este trabalho, estuda as relações dialéticas entre os elementos que compõem as práticas sociais. São eles: (i) atividades; (ii) sujeitos e suas relações sociais; (iii) instrumentos; (iv) objetos; (v) tempo e lugar; (vi) formas de consciência; (vii) valores; e (viii) discurso.

Chouliaraki e Fairclough (1999) esclarecem que o discurso – entendido como um dos elementos das práticas sociais – figura basicamente de três formas: (i) como parte da atividade social de uma prática, que corresponde a formas de agir e se dá através de gêneros discursivos; (ii) como representações, que correspondem a formas particulares de representar (de acordo com a posição dos agentes na prática) o mundo material e as práticas reflexivas e se dão através de discursos particulares; e (iii) como partes das formas de ser (social ou pessoal), que se dão através de estilos.

Na Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), tradição de estudos discursivos da vertente inglesa, o discurso é entendido essencialmente como um elemento irreduzível das práticas sociais. Segundo Fairclough (2012), as práticas sociais – entendidas como formas de atividade social relativamente estáveis – são articuladas dialeticamente por diversos elementos sociais, sempre incluindo o discurso. Já em 1992, o autor estabeleceu o pressuposto de que há uma relação dialética entre discurso e estrutura social, visto que um se constitui do outro mutuamente, ou seja, o discurso é socialmente motivado e a estrutura social é discursivamente moldada. Portanto, o discurso, para a ADC, emana da atividade linguística, porém, transcende a ela, na medida em que serve ao estabelecimento, manutenção e transformação da realidade. O que diferencia substancialmente a vertente crítica de estudos do discurso em relação a outras abordagens é sua orientação para a mudança social. Em outras palavras, ela se propõe a fornecer meios para a superação das desigualdades verificadas no interior das relações de dominação e poder (MAGALHÃES *et. al.*, 2017; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2014).

A ADC possui como agenda de pesquisa as transformações da vida social da pós-modernidade, no intuito de fornecer suporte para a investigação de problemas relacionados a desequilíbrio de poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Dessa forma, a ADC se constitui como uma ciência transdisciplinar, pois promove diálogo com outras disciplinas a fim de subsidiar sua própria abordagem sociodiscursiva, como também de contribuir com a crítica social a partir de um construto teórico-metodológico de discurso orientada do ponto de vista linguístico.

Chouliaraki e Fairclough (1999) concebem a era pós-moderna e neoliberal como uma fase da vida social marcada pela criação de novas oportunidades e possibilidades, como também responsável por condições de sofrimento e desigualdade entre diversos grupos, comunidades e indivíduos. Sendo assim, a ADC se estabelece como uma ciência social crítica, pois visa não somente a compreensão de tais fenômenos, mas também a identificar e construir caminhos alternativos de mudança social.

Como aponta Pedro (1997), a ADC se diferencia de outras abordagens em Análise do Discurso por considerar a importância da agência como fator potencial de mudança social. Por esse motivo, ainda de acordo com a autora, a agenda da ADC, que tem preferido concentrar-se nas elites e em suas estratégias de manutenção da desigualdade, pode, do mesmo modo, dedicar-se à análise das estratégias de resistência (transgressiva) verificadas no interior das relações de dominação.

No âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Grupo GECRIA (UnB/CNPq), entendemos resistência transgressiva, a partir de Dias *et. al.* (2018), como uma atitude de rompimento com os paradigmas de ação e pensamento hegemônicos, cujos objetivos são a conservação das desigualdades. Desse modo, consideramos necessário e importante voltarmos o olhar para os processos de mudança

transgressiva em curso, isto é, investigar as estratégias de resistência transgressiva encontradas pelas/os agentes sociais nos mais variados contextos. Nesse sentido, o PMI foi abraçado pelo Grupo GECRIA devido ao seu grande potencial agentivo de transformação social por meio da educação.

2 EDUCAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A pedagogia Crítica ou Educação Crítica, conforme Giroux (1997), surgiu da percepção dos sistemas de ensino como estruturas elitistas e excludentes, os quais tem servido historicamente para legitimar os padrões de desigualdade e perpetuar a concentração do poder, em vez de favorecer a construção de um mundo mais justo e democrático. Por essa razão, o sistema tradicional de ensino apoia-se numa pedagogia tecnicista, racional e aprisionadora, na qual não se reconhece as relações entre conhecimento, dominação e poder.

Sob esta ótica, Giroux e Aronowitz (1987) ressaltam que o conflito e a resistência localizam-se no interior de relações assimétricas de poder, produzindo contradições que não podem ser negligenciadas – como os teóricos da reprodução o fazem – pois são focos de mudança, são as possibilidades de os sujeitos assumirem sua condição de agentes.

As teorias de resistência surgiram com o advento do pós-estruturalismo em que tradições pedagógicas alternativas tentaram analisar a relação entre conhecimento e poder nos cenários escolares concretos. Segundo Giroux e Aronowitz (1987), tais análises destacam as noções de conflito, de luta e de resistência. Esses teóricos tentam demonstrar que os mecanismos de reprodução sociocultural são incompletos, ou seja, há sempre elementos desencadeadores de oposição/contestação parcialmente realizados.

Na perspectiva da resistência, as escolas não são simplesmente terrenos reprodutivos da sociedade dominante, nem são meramente instituições econômicas, as escolas são locais sociais e políticos marcados por contradições estruturais e ideológicas, bem como por oposição e resistência de sujeitos históricos. Enquanto a teoria da reprodução focaliza, sem esperanças de mudanças, o poder dominante que assegura o consentimento dos grupos subordinados, os teóricos da resistência reestabelecem um nível de ação e inovação por parte dos sujeitos que são agentes em sua história.

Repensar a resistência é, pois, redefinir as origens dos comportamentos opositivos e seus verdadeiros sentidos em contextos concretos. Giroux & Aronowitz (1987, p.104) procuram com essa nova abordagem da resistência assentar a noção dialética da ação humana e das estruturas educacionais, retratando a dominação como um processo inacabado e dinâmico. As categorias centrais da teoria de resistência, conforme os autores, devem ser: intencionalidade, consciência, o significado do senso comum e natureza/valor dos comportamentos discursivos e não discursivos.

Nesse sentido, os autores comentam que o desenvolvimento de posições alternativas precisam considerar o modo pelo qual o poder, a cultura e o conhecimento funcionam como partes produtoras da vida escolar e de seus currículos. É, pois, necessário o estabelecimento de uma noção dialética de poder, de cultura e de conhecimento verdadeiramente útil, para que seja possível ir da linguagem da crítica rumo à **linguagem da possibilidade** e, conseqüentemente, rumo à transformação.

Para Giroux e Aronowitz (1987), a linguagem da crítica analisa, pois, as abordagens curriculares que, sob a forma de ‘pacotes’ previamente preparados, reproduzem as formas ideológicas dominantes, além de reduzir o estatuto dos professores a técnicos que implementam construtos elaborados separadamente do cotidiano escolar, como, por exemplo, os livros didáticos. Além disso, uma linguagem da crítica precisa examinar as ideologias que subjazem os próprios conteúdos escolares que, muitas vezes, promovem as visões de mundo de grupos dominantes, por exemplo, a visão de um mundo masculino, branco e economicamente estável. E, finalmente, uma linguagem da crítica alerta os professores sobre os códigos estruturantes das formas controladoras típicas dos cenários escolares (carteira enfileiras, filas na entrada, sinal para o intervalo etc.).

O discurso da possibilidade representa um passo adiante ao discurso da crítica. Giroux e Aronowitz (1987, p. 218) acreditam na interação entre educação e política em que a pedagogia autocrítica e autoconsciente vai além do discurso da crítica, alcançando, sobretudo, o discurso da possibilidade. Deixar de agir, sob as escusas da impossibilidade, é para os autores permanecer nas esferas da reprodução. A linguagem da possibilidade está calcada em um agir de acordo com o que é possível em dadas condições e em particulares contextos históricos e sociais. É agir com base em ampliações de olhares, em reflexões ponderadas e em novas consciências, após uma compreensão profunda dos processos opressores. Giroux & Aronowitz (1987, p. 218) afirmam que:

Subjacente a essa luta está um chamamento para considerar seriamente as vidas de nossas crianças. Nesse sentido, o que nós temos defendido é um movimento político e pedagógico que fala para vida, para as gerações futuras; é um chamado que escolhe a vida e toma como seu primeiro princípio, o valor e as possibilidades inerentes nas lutas humanas. (ARONOWITZ, 1987, p.218)

A principal inspiração da Teoria Educacional Crítica no Brasil está na obra de Paulo Freire, cuja filosofia de educação baseia-se na visão segundo a qual a vocação natural do homem é a criticidade, a transcendência, por isso, seu ideal de educação se constitui como uma prática libertadora e emancipadora (FREIRE, 1967). Na sua visão, o modelo de ensino vigente à sua época, e que prevalece ainda hoje, acaba por sacrificar as potencialidades e a autenticidade humanas, na medida em que visa o mero ajustamento e acomodação dos sujeitos ao *status quo*. Nesse sentido, Freire (1967) defende uma educação voltada para a integração humana, ou seja, para o exercício constante de reflexão e engajamento e que, ao contrário do que talvez possa parecer, não se trata de uma imposição ideológica de ensino, mas de uma abertura à problematização aprofundada dos temas que nos acomete em sociedade que possibilite a cada um conscientizar-se sobre sua própria condição e tomar suas escolhas de maneira livre e consciente.

Também em diálogo com Paulo Freire e no seio dos estudos feministas, hooks (2013, p. 28) propõe uma educação pautada pelo constante movimento de autoatualização do ser, um exercício de permanente reflexão e engajamento pelo bem estar comum. Trata-se de uma abordagem holística que busca compreender o ser humano em sua totalidade e, como consequência, tem por propósito a reflexão crítica, a partilha de conhecimentos e a emancipação. Nas palavras da autora:

a educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada” é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário dessas duas, ela dá ênfase ao bem estar. Isso significa que os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que

promova seu próprio bem estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. (HOOKS, 2013, p.28)

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

Pensar na construção de uma nova escola, de uma escola verdadeiramente democrática, significa também pensar em novos paradigmas de formação de professoras/es. Desse modo, de acordo com Franchi (1995) é imprescindível compreender as especificidades do trabalho pedagógico, isto é, conhecimento pedagógico, diferentemente dos saberes curriculares, elabora-se no próprio exercício da prática docente, ou seja, trata-se de um conhecimento específico, pessoal e reflexivo (FRANCHI, 1995). Por outro lado, é preciso também oferecer alternativas aos professores que as/os possibilite atender às demandas reais das/os alunas/os do ensino público e nesse sentido não há como pensar em novos paradigmas educacionais no Brasil sem incluir na agenda educacional o combate às diversas desigualdades e temáticas/questões pertinentes à realidade das/os alunas/os.

O pensamento decolonial também nos fornece importante suporte teórico para esta pesquisa. A decolonialidade, assim, se instituiu como um movimento de virada epistemológica de oposição ao modelo colonial hegemônico de produção do conhecimento, isto é, ao modelo eurocêntrico capitalista e que, portanto, privilegia estudos não subalternos advindos do hemisfério sul (QUIJANO, 2014; BALESTRIN, 2013). Para Quijano (2014), o capitalismo mundial se pauta em três categorias centrais de dominação e exploração; são elas: trabalho, gênero e raça, o que significa dizer que esses três traços são de alguma forma controlados pelo poder do capital. Na mesma linha de raciocínio, Lugones (2008) vai além ao tratar da importância do conceito de interseccionalidade para abordar questões de desigualdade vivenciada principalmente em países da América Latina, pois em sua visão, a separação das categorias raça, gênero, classe e sexualidade implica justamente na manutenção dos padrões de dominação e colonialidade.

A perspectiva feminista, por sua vez, consiste não em negar as diferenças entre os gêneros, mas sim em problematizar situações nas quais a diferença é convertida em desigualdade e injustiça. Nesse sentido, Adichie (2015) defende que a luta feminista é fundamental para construirmos um mundo mais justo e igualitário, destacando que o comando machista afeta não só as mulheres, mas também os homens, pois desde muito pequenos os meninos reproduzem uma identidade masculina tóxica e também muito frágil. Na mesma esteira de pensamento, Ribeiro (2018) adverte que o feminismo negro não é meramente uma luta de afirmação identitária, mas antes de tudo uma luta democrática. Lugones (2014), também ressalta a necessidade ontológica de se pensar sobre mulheres negras a partir de uma lógica “interseccional”, e não “categorial”, pois essas categorias efetivamente não se distinguem nos sujeitos, ou seja, nas mulheres negras.

Para hooks (2006), a sociedade precisa de uma nova força capaz de alavancar a construção de uma nova ética social que dê conta dessas exclusões; essa força, segundo a pensadora, é o amor. Em suas palavras:

não há um discurso poderoso sobre o amor emergindo nem dos radicais progressistas nem da esquerda. A ausência de um foco continuado sobre o amor em círculos progressistas surge de uma falha coletiva em reconhecer as necessidades do espírito e de uma ênfase sobredeterminada nas preocupações materiais. Sem amor, nossos esforços para libertar a nós mesmas/os e nossa comunidade mundial da opressão e exploração estão condenados. Enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o lugar do amor nas lutas por libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão, na qual haja um coletivo afastando-se de uma ética de dominação (HOOKS, 2006, p. 243, tradução nossa).

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

3 EDUCAÇÃO CRÍTICA-TRANSGRESSIVA: A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROJETO MULHERES INSPIRADORAS

Um dos grandes ganhos do PMI foi o diálogo com as(os) docentes, a partir da formação instituída pelo Programa de Ampliação da área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras. O curso promoveu uma formação diferenciada, em alinhamento a uma perspectiva crítica e de valorização da autoria das/os professoras/es. O curso de formação docente do PMI parte essencialmente da concepção das(os) professoras(es) como intelectuais transformadoras(es) (GIROUX, 1997) e protagonistas das suas próprias práticas. Portanto, o curso de formação do PMI provém da visão segundo a qual a tarefa de educar é em si e inevitavelmente um ato político, conforme é defendido por Freire (1967) e Giroux (1997). Segundo Giroux (1997, p. 161), o entendimento sobre os professores como intelectuais pressupõe que “toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento”, ou seja, não é possível dissociar teoria e prática, uma vez que a reflexão é parte integrante de toda e qualquer ação humana. Essa concepção de educação se contrapõe ao modelo hegemônico vigente, o qual está baseado numa compreensão de ser humano e do processo de educação cuja ênfase é a racionalidade, em detrimento de uma compreensão mais holística. Sendo assim, o PMI vem tensionando esse sistema educativo no contexto situado das escolas da SEEDF.

Essa visão subjacente ao curso de formação PMI, segundo Vieira (2018), promoveu movimentos de reconfiguração identitária das/os docentes no sentido de transformação de suas autoimagens e favoreceu o desenvolvimento da prática autoral das/os docentes, através da proposta de formação que valorizou os saberes e experiências subjetivas das/os docentes, entre outros resultados de sua pesquisa. Além disso, ao encarar as(os) docentes como intelectuais transformadoras(es), ou seja,

como agentes de mudança através da educação, o PMI fomenta a capacidade crítica e reflexiva das(os) educadoras(es), em contraposição às abordagens tradicionais de formação, que reproduzem a “lógica da racionalidade tecnocrática estéril” na escolarização, como define Giroux (1997, p. 40).

4 CARTAS DO EU DE HOJE PARA O EU DE ONTEM: O POTENCIAL AGENTIVO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que o objetivo da pesquisa qualitativa está “menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (FLICK, 2009a, p. 24).

Os dados selecionados para esta pesquisa fazem parte de um banco de dados que foi gerado no curso de formação docente do Projeto Mulheres Inspiradoras, realizado no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/Brasília), no ano de 2017. Os dados foram gerados em trabalho de campo etnográfico pela professora Gina Vieira (idealizadora, professora formadora e coordenadora do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras) e pela pesquisadora Valéria Borges (atualmente docente formadora do curso).

4.1 A PROPOSTA

Para este artigo selecionamos o gênero discursivo “Cartas do eu de hoje para o eu de ontem”, o qual foi aplicado em sala de aula às/aos professoras/es participantes do curso de formação como uma das atividades de avaliação do curso e, sobretudo, uma forma de obter um feedback das/os professoras/es quanto à proposta e desenvolvimento do curso. As/os participantes da formação continuada do PMI de 2017 são professoras/es regentes de Ensino Fundamental e Médio de diversos componentes curriculares, mas em sua maioria, de Língua Portuguesa. Também são docentes com ao menos três anos de atuação na SEEDF e de diversas regiões administrativas do DF.

Nessa atividade, as/os docentes foram convidados a redigirem uma carta como seu “eu” do presente, isto é, após a formação, para o seu “eu” do passado, antes da formação, no intuito de elas/es falarem a respeito de sua experiência ao longo do curso, destacando se/como a participação no curso dialogou com suas identidades docentes. Ao longo da formação, as/os professoras/es produziram outros textos, tanto orais quanto escritos, para serem avaliados pela equipe formadora, como memoriais de leitura, relatos de experiência, questionário avaliativo e formulários. O gênero “Cartas do eu de hoje para o eu de ontem” foi selecionado para esta pesquisa, devido à proposta de as/os docentes avaliarem a sua experiência no curso, relacionando-o à sua identidade docente.

A proposta da atividade por si só representa a visão subjacente do curso, a qual atenta-se para a integralidade do ser (pessoal e profissional) e não meramente ao domínio de conteúdos específicos. Como explicita hooks (2013, p. 29), as pedagogias tradicionais promovem uma separação dualista entre público e privado, ou seja, tradicionalmente, somos convencidos de que não há “ligação

nenhuma entre as práticas de vida, os hábitos de ser e os papéis professorais”. Nas palavras da autora, a respeito de suas vivências como docente: “estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando somente em seu lugar somente a mente objetiva - livre de experiências e parcialidades” (HOOKS, 2013, p. 29). A proposta de atividade das cartas, por outro lado, possibilitou às/aos professoras/es a representarem a si mesmos, a refletirem sobre suas identidades (pessoal e profissional), num antes e depois da formação, ao se posicionarem a partir do seu “eu” integral.

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

aos participantes é propiciado, por meio do encorajamento à autonomia linguística e discursiva, o fomento da consciência linguística crítica sobre as práticas e os letramentos de que tomam parte, sobre si, sua história, sua agência e suas narrativas, (...) Para tanto, o enunciado da proposta chama o participante a “viajar no tempo-espaco” e o convida a redigir uma carta, mas não é uma carta qualquer, nela, o ‘eu do futuro’ escreve para o ‘eu do passado’ e assim trava um diálogo consigo mesmo, com seus muitos ‘eus’ – navegando por diferentes ‘espaços no tempo’ – passado, presente, futuro –, a serem criativamente entrelaçados na trama textual, tomando como fio condutor as reminiscências e memórias biográficas e as projeções e os projetos do por vir. (ALVES, 2018, p. 156)

4.2. AS CARTAS BIOGRÁFICAS: UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Nosso instrumental teórico analítico é a Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente inglesa. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), a estrutura analítica basilar proposta pela ADC compõe-se basicamente dos seguintes processos investigativos: a) ênfase em um problema social que tenha um aspecto semiótico, conforme explicitamos nesta introdução; b) identificação dos obstáculos para que esse problema seja solucionado, o que foi parcialmente feito nos diálogos transdisciplinares presentes na segunda seção; c) análise da conjuntura do problema (seção 3) e análise do discurso propriamente dita, que faremos a seguir; d) identificação de maneiras possíveis para se superar os obstáculos; e e) reflexão crítica sobre a análise (considerações finais).

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

Com relação à dialética do discurso apresentada no referencial teórico, Fairclough (2003) ressalta que os três significados do discurso (acional, representacional e identificacional) estão imbricados dialeticamente, sendo que sua separação deve se dar apenas para fins analíticos. Dessa forma, esta pesquisa dará enfoque ao significado identificacional do discurso, de modo a compreender por meio da análise de

que maneira as representações particulares (discursos) se ligam (com foco criativo ou reprodutivo) a ações e a relações (gêneros) e apontam modos particulares de mudanças identitárias (estilos).

4.2.1 TRANSFORMAÇÕES DISCURSIVAS NA IDENTIDADE DOCENTE

Apresentamos a seguir, uma breve análise discursiva de uma carta escrita ao final da primeira formação continuada do Projeto Mulheres Inspiradoras, em 2017. Escolhemos por trazer trechos da carta (em itálico) e as análises em seguida.

Cara Elisa,

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

No início dessa carta, a professora assume uma faceta identitária associada a uma posição de quem já viveu uma experiência importante, sob a forma de *conselheira*, a qual abre o discurso a fim de colocar em interação o ‘eu do futuro’ (que, na realidade é o ‘eu’ do momento atual) e o ‘eu do passado’, em referência àquela professora, mulher, pessoa do início da formação continuada do Projeto Mulheres Inspiradoras. Podemos ver que nesse exercício de reflexão sobre si, a professora faz determinadas escolhas discursivas realçando sua voz de conselheira, por meio das escolhas lexicais ‘tranquila’ e ‘medo’ em “Pode ficar tranquila” e “não tenha medo”, as quais atuam como conselhos baseados em pressuposições, como se ela estivesse preocupada e temerosa no início da formação. A categoria linguística da modalidade se destaca também aqui. A modalidade (FAIRCLOUGH, 2003) expressa o envolvimento e comprometimento do agente em relação àquilo que diz. A professora usa o modo imperativo – típico para dar conselhos. O modo indicativo do verbo em “Lhe asseguro” a compromete com a verdade da proposição, ao afirmar ao seu eu do passado que ela não se arrependerá de levar o curso adiante. Nesse sentido, as escolhas modais desse trecho demonstram que a docente se alça como alguém altamente segura daquilo que diz e como uma pessoa comprometida, fortalecida em sua identidade docente. Em seguida, ela escreve:

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

Nesse excerto, a professora representa discursivamente a si mesma, no momento do primeiro encontro da formação, como uma docente passiva, com “dúvidas” a serem sanadas e com a “expectativa” de encontrar uma “fórmula pronta ou uma receita para aplicar em sua aula”. Assim, ela se identifica discursivamente como uma professora insegura em desenvolver um trabalho autoral.

Em sequência, ela anuncia com pesar (permeado por uma linguagem irônica) – “sinto muito em desapontá-la” – uma informação, a qual ela sabe que irá assustá-la naquele momento: “você irá trilhar seu próprio caminho”. Mas ao mesmo tempo, ela novamente se lança como conselheira e se apressa em dizer, topicalizando a conjunção adversativa ‘mas’ que funciona como um incentivo necessário e ligeiro para essa interação se manter na esfera do fortalecimento interno: “mas não fique apavorada, você descobrirá que também é capaz”. Aqui temos a antítese entre ‘apavorada’ e ‘capaz’, a qual é realçada como parte do processo identitário em ressignificação.

Podemos destacar nesse trecho ainda que a docente se aproxima da professora idealizadora do Projeto, ao valorizar a identidade docente de Gina. Discursivamente, essa aproximação é marcada por meio do uso do advérbio “também” em “você descobrirá que também é capaz”, que expressa a sua identificação com a professora Gina, a partir do processo de valorização da biografia alheia (BACH, 2019). Desse modo, a professora em formação anuncia uma mudança em sua identidade docente, mobilizada a partir de sua vinculação à história de vida de Gina. Também, as escolhas modais de imperativo em “não fique apavorada” e indicativo em “irá trilhar”, “descobrirá” revelam que ao fim da formação, a docente toma tais afirmações como ‘verdades’ que devem ser ditas ao seu eu do passado, se revelando como pistas de transformação de sua identidade social e pessoal.

Na carta, a professora apresenta uma gradação avaliativa nos modos de autoidentificação em processos de lexicalização da experiência vivida. Essa gradação se dá entre três momentos de sua vida: cerca de dois anos antes de ela retornar à escola como professora, no início da formação docente do PMI e no fim da formação. Vejamos o quadro com as escolhas lexicais feitas por Elisa para se auto-identificar ao longo do projeto:

Quadro 1 – modos de autoidentificação da professora Elisa

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

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme podemos perceber no quadro, há uma gradação avaliativa, na qual a professora

se autoidentifica de uma perspectiva altamente negativa e caminha, progressivamente, para uma autoidentificação positiva. Também, como vimos, ela apresenta como demarcador dessa transformação a sua vinculação ao PMI e aos agentes da formação. Na primeira coluna do quadro, temos as adjetivações que expressam o modo como ela se autoidentifica na circunstância do seu adoecimento e afastamento da profissão. Ao narrar os acontecimentos que desencadearam o seu processo de crise, ela faz menção aos discursos hegemônicos desqualificadores da profissão, advindos de seus colegas.

Com relação ao seu primeiro ‘eu do passado’ – época em que ela ainda não havia se tornado mãe – ela se identifica no texto como “jovem”, que nos remete à uma ideia de fragilidade, vulnerabilidade, ingenuidade. Já na posição de ‘eu do futuro’ – na condição de mãe – ela se identifica como “mulher”, o que pressupõe uma identidade mais fortalecida e amadurecida. Então, a professora também valoriza o PMI por ser um projeto sobre mulheres e para mulheres. Ao final da carta, ela associa sua identidade social à sua identidade pessoal de mãe-mulher e reflete sobre como o Projeto reverberou para além dela como professora.

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

Com relação ao período da formação, ela constrói uma imagem crescente para representar o processo de renovação/mudança das suas crenças, valores e desejos de sua prática docente: “*Ao longo dos encontros você viu crescer em si a certeza de que sim, é possível.*” Também, ela constrói uma representação do PMI como uma comunidade de aprendizagem, conforme Hooks (2013), pois ela dá maior ênfase aos colegas professoras/es da formação e aos aprendizados colhidos ao longo da experiência de convivência com essas pessoas, numa perspectiva de troca emancipatória.

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

Em conclusão a essa subseção, podemos retomar a discussão sobre a construção discursiva de identidades coletivas e articulá-la à nossa análise dos modos de autoidentificação da professora Elisa. Quanto ao período biográfico que compreende o primeiro eu do passado, a professora representa discursivamente os colegas da profissão como agentes de *identidade legitimadora*. Já entre os períodos de eu do passado (início da formação) e eu do futuro (fim da formação) ela passou de uma agente social de *identidade de resistência* e passou a assumir uma *identidade de projeto* (DIAS, COROA, LIMA, 2018). Em suma, podemos afirmar que a professora Elisa vivenciou transformações concernentes ao ‘*eu jovem e insegura*’, para o ‘*eu mulher forte*’. Então, nessa linha de mudança discursiva identitária, observamos a jovem do passado, a mulher do presente e uma nova identidade de nova professora que aponta o futuro, no qual ela voltará para sala de aula com a autotransformação consolidada.

4.2.2 TRANSFORMAÇÕES NO TRATAMENTO DAS DESIGUALDADES DE RAÇA-CLASSE-GÊNERO NA ESCOLA

Revista Linguagem em Foco	Fortaleza, CE	v. 11 n. 2	ISSN 2674-8266
---------------------------	---------------	------------	----------------

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

Trabalhar questões de feminismo envolve muitas coisas, não é algo simples. É um grande e rico campo, repleto de infinita beleza, infinitas dores, lutas, vitórias. O Mulheres Inspiradoras veio acrescentar base, concretude, conhecimento ao nosso trabalho como educadora [...] sou muito grata por essa grande inspiração que tem trazido um verdadeiro significado à minha vida. Me sinto mais forte, mais esperançosa!

Podemos afirmar, por pressuposto, a partir das escolhas lexicais “base, concretude, conhecimento”, que a docente se identificava como uma professora menos segura quanto a incorporar agenda temática da equidade de gênero em sua prática docente e que se identifica no fim da formação como uma professora “mais forte, mais esperançosa”.

A forma a qual ela escolhe representar a formação nos aponta para uma identidade de maior protagonismo e agência diante do PMI, no qual podemos observar o uso enfocado do eu em “minha vida” e “me sinto”. Torna-se evidente o seu maior engajamento e envolvimento com o que está sendo dito. Também, a escolha lexical e intensificada em “tantas e tantas trocas”, remete a uma concepção de aprendizagem de uma perspectiva dialógica e afetiva e nos aponta também para uma representação do PMI como uma comunidade de aprendizagem, conforme Hooks (2013). Com essa análise, portanto, podemos compreender que as professoras participantes dessa pesquisa, nessa amostra de dados, evidenciaram em seus textos de cunho biográfico que o curso do PMI dialogou com suas necessidades reais e concretas de suas práticas docentes, contribuindo para a construção de um exercício crítico, autônomo e autoral, como também capacitando para o trabalho com a temática da desigualdade de gênero em sala de aula de forma mais qualificada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bell Hooks (2013) discute a partir de sua experiência de educação e nos lembra que em toda a vida escolar somos geralmente levados a considerar a vida privada e a vida pública como independentes e apartadas entre si, ou seja, que não importa haver uma coerência entre o eu e a nossa atuação profissional. Nessa forma cristalizada de conceber as/os educadores, estabelecemos que os/as educandos/as também deixam o seu eu do lado de fora da sala de aula (ou qualquer outro ambiente educativo). Isso, no entanto, é um engano, pois para hooks não há como pensar em uma abordagem educativa que não tenha como ponto de partida a união entre corpo, mente e espírito. O ensino, então, deve basear-se no processo ao qual ela denomina de autoatualização, em outras palavras, um exercício constante de aprimoramento do ser.

A formação continuada para professores promovida pelo Programa de Ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras em 2017 se revelou como um caminho de construção sólida de uma nova base de trabalho pedagógico, assentado no discurso da resistência, da crítica e da possibilidade, conforme realçado

pelos teóricos educacionais elencados neste artigo. Gina escreveu uma carta pessoal a uma professora e a publicou em um dossiê temático da revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade* que vale a pena ser lida, relida e transformada em ação educacional. Nesta carta, Gina dialoga com uma professora e relembra que ninguém nasce marcado para ser ‘professor’. Em suas palavras (DIAS; ALBUQUERQUE, 2018, p. 13):

Então, Aline, não se imponha a obrigação de estar pronta agora, nesse momento em que você inicia a sua jornada. Mantenha consigo mesma o compromisso de seguir reinventando-se, ressignificando-se. Recuse o lugar de burocrata e de administradora ao qual muitos profissionais da educação são reduzidos pelas circunstâncias nas quais atuam. Nós, professores, mesmo na educação básica, devemos nos lembrar de que, se lidamos o tempo todo com o conhecimento, também podemos produzi-lo e não apenas reproduzi-lo e requentá-lo. Podemos e devemos nos colocar como intelectuais, em uma acepção de intelectual muito diferente da que está cristalizada no senso comum. (DIAS; ALBUQUERQUE, 2018, p. 13)

De acordo com a autora do Projeto Mulheres Inspiradoras, é preciso que o/a docente assuma seu lugar de dentro da escola como intelectual orgânico, para construir novas práticas e teorias com base na realidade a qual está organicamente vinculado/a, incluindo a cultura, vida, cotidiano e identidade dos/as nossos/as estudantes. Para Gina (2018, p. 14) o/a professor/a possui a potência para reinvenção de sua profissão, pois

[...] não há receitas, porque as turmas não se repetem, os desafios ano a ano, parecem os mesmos, mas são outros. E é a partir dessa imersão que vamos nos fazendo professores e vamos também produzindo conhecimentos e teorias que serão capazes de fortalecer a nossa prática de maneira tal que ela faça sentido para os nossos alunos. (GINA, 2018, p. 14)

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Cristina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALBUQUERQUE, G. V. P. *Projeto Mulheres Inspiradoras: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes*. 2015. Monografia (Especialização em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ALVES, G. Carta de algum lugar do futuro: narrativas de cunho biográfico/ Estratégia de geração de dados – uma proposta “desencaixada” e reflexiva. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 145-164, 2018.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. *Education under siege*. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.
- BACH JR., J. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 233-250, 2019.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio-ago., 2013.
- DIAS, J. F. *Pensar, sentir, agir na educação: estudos discursivos engajados com a mudança social*. Brasília:

Universidade de Brasília, 2019. (No prelo).

DIAS, J. F. Conscientização Linguística Crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar. In: APARECIDO, Kleber (Org.). *Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas perspectivas*. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 135-160.

DIAS, J.; ALBUQUERQUE, G. Carta a uma professora: “não quero ser invisível, quero ser professora”. *Cadernos de linguagem e sociedade*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 7-18, 2018.

DIAS, J.; COROA, M.; LIMA, S. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. *Cadernos de linguagem e sociedade*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 29-48, 2018.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

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

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

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

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

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

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

LUGONES, M. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul.-dic., 2008.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. *Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

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

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: _____. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAMALHO, V; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de*

pesquisa. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. (Coleção Linguagem e sociedade).

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

RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

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