

PENSAR, SENTIR, AGIR NA EDUCAÇÃO: ESTUDOS DISCURSIVOS ENGAJADOS COM A MUDANÇA SOCIAL

Juliana de Freitas Dias¹

Este capítulo, cujo marco teórico central são os estudos da pedagogia crítica, em sua vertente decolonial, antroposófica e sistêmica ligada ao ensino (Freire 1989, 2012; Giroux, 1997; Franke-Gricksch, 2005; bell hooks, 2006, 2015; Steiner, 1995 [1919]; Bach, 2017, 2019), a partir dos preceitos da Análise do Discurso Crítica (Fairclough, 1992, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999), traz uma reflexão sobre o processo de trimembração do ser humano em seu desdobramento no pensar, sentir e agir (querer). A ênfase discursiva desse estudo está na (re)construção dos modos de identificação de professores/as como sujeitos engajados com seu protagonismo como autores autônomos e criativos no bojo da pedagogia crítica de projetos (Dias, Coroa e Lima, 2018), situada no âmbito do Projeto Mulheres Inspiradoras (Albuquerque, 2015), o qual desloca/rompe o conceito tradicional de cultura dominante ao tratar a escola como lugar social real.

A partir da análise de discursos docentes em (re)construção no decorrer do desenvolvimento do referido projeto em escolas públicas do DF, durante os anos de 2017 e 2018, sob a ótica metodológica da etnografia crítica, foi possível investigar e compreender o processo de despertar do/a professor/a em seu desejo (sentir) e em seu compromisso (agir) de olhar mais a fundo as culturas das “maiorias excluídas” (Giroux, 1997) e, com isso, trazer o confronto, já constituído e solidificado, entre culturas dominantes e subordinadas, questionando as bases de um paradigma binário sob a ótica decolonial de ser, de existir dentro de um sistema de relações, crenças e discursos (pensar).

O projeto ilumina e dá voz às histórias culturais dos sujeitos participantes da comunidade escolar – pais, professores, família, vizinhança – o que faz com que esses sujeitos considerem o espaço educacional de forma diferente, pois se sentem aceitos e incluídos. Esse engajamento

¹ Docente e pesquisadora da Universidade de Brasília na área de Análise de Discurso Crítica. Coordenadora do GECRIA (UnB/CNPq)- Grupo de pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa. E-mail: ju.freitas.d@gmail.com

com a mudança social, na prática social escolar, trouxe como uma reflexão basilar para a superação de binarismos, com foco nos princípios teóricos e metodológicos da Análise de Discurso Crítica como meio para alcançar novas práticas discursivas e sociais emancipatórias e, com base na sua lógica transdisciplinar, como caminho para construir posturas metodológicas engajadas com a mudança discursiva e social na educação na atualidade e no nosso contexto brasileiro.

Esse estudo faz parte das pesquisas realizadas no âmbito do grupo de pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa em diálogo com o projeto “*Identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica: estudos em análise de discurso crítica*”, na Universidade de Brasília. Seu foco principal centra-se no diálogo entre a teoria explorada no âmbito acadêmico e a prática de professores/as em sala de aula, na tentativa de preencher lacunas a partir dos postulados da consciência crítica da linguagem recontextualizados nos estudos críticos, sistêmicos e antroposóficos.

1- Projeto manifesto: por uma pedagogia crítica de projetos

Para Paulo Freire (1989), somente uma educação pautada no diálogo pode construir relações e espaços de reflexão horizontais que promovam mudanças. Segundo o autor, o diálogo nasce de uma matriz crítica e gera criticidade; nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança e, por isso, comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (FREIRE, 1989, p. 113).

Bel hooks (2006, p. 243), no artigo *O amor como a prática da liberdade*, inspirada por Freire, nos diz que em nossos tempos não há um discurso poderoso sobre o amor que venha nem dos radicais progressistas nem da esquerda. Para ela, a ausência de um foco continuado sobre o amor nos círculos mais progressistas surge da ênfase sobredeterminada nas preocupações materiais e de uma falha coletiva em reconhecer as necessidades do espírito. E, como advoga a autora, “enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o lugar do amor nas lutas por libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão na qual haja um coletivo afastando-se de uma ética de dominação”.

É sobre amor e diálogo que o *Projeto Mulheres Inspiradoras* nos fala; e sobre dominação, injustiça, invisibilidade, criticidade, protagonismo e transformação. Em sua essência,

a sua concepção é um ato de amor, e por isso, um ato de coragem... da coragem que não teme o debate ou a análise da realidade, nem foge à discussão criadora (FREIRE, 1989). Ao concebê-lo e executá-lo, Gina aceitou o desafio proposto por Giroux (1997) de se engajar na criação de condições que assegurem a formação de cidadãos críticos, com conhecimento construído a serviço de uma nova luta, capaz de tornar a esperança permanentemente viável.

A habilidade em reconhecer *pontos cegos* para o desenvolvimento do trabalho surgiu quando Gina expandiu sua capacidade de se preocupar com a opressão e exploração de outrem e uma ética de amor torna possível essa expansão (HOOKS, 2015). No cerne desse projeto, há energia verdadeira posta em ação a serviço do outro; há ética, decência, solidariedade e respeito a si e ao outro; e como antevia a voz da autora do projeto, ainda em 2014, quando há tudo isso junto na ação, “o que fazemos reverbera muito, muito longe...” porque a ação posta em serviço, assim, é carregada do amor que convida ao diálogo e à transformação. Em suas palavras:

Já na fase da entrevista pra produção da biografia, eu me deparei com algumas situações assim bem surpreendentes (...) Quando eu fui lendo o conteúdo das entrevistas, eu vi que tinha muito mais coisa ali, tinha várias camadas naqueles textos [dos/as estudantes]... quando eu li tudo junto eu percebi: gente, aqui a gente tá contando a história de Ceilândia, aqui a gente tá contando a história de Brasília, mas aqui a gente também tá contando a história do machismo porque praticamente em todas as histórias aparecem marcas do machismo: a mulher que foi explorada na infância, a mulher que foi expulsa de casa porque tava grávida, a mulher que foi abandonada pelo parceiro com a obrigação de criar os filhos sozinha, a mulher que sofreu violência doméstica... é... em todas as histórias havia a marca do machismo. E aí eu entendi que era um material precioso demais pra ficar engavetado... (Albuquerque, 2017²)

De fato, as histórias autorizadas, escritas pelos/as estudantes e professores/as da escola a partir de entrevistas com mulheres inspiradoras de seus círculos familiares, foram reunidas em livro e publicadas com o esforço de Gina e o apoio de muitos parceiros. Entre os muitos efeitos

² Trecho de entrevista concedida por Gina Albuquerque à equipe do GECRIA/PPGL, em 14/03/2017 para composição do Relatório de Pesquisa do GECRIA junto à OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos)/CAF(Cooperación Andina de Fomento).

causais das ações relacionadas ao projeto, destacam-se a visibilidade conferida às muitas histórias das mulheres de Ceilândia e a função social de denúncia do levantamento de informações feito com as entrevistas; as ressignificações promovidas nas formas de ver o mundo e de se ver no mundo, a partir de suas próprias histórias, que muitas mulheres entrevistadas relataram ter experimentado; as ressignificações das relações subjetivas e intersubjetivas dos/as estudantes, a partir do reconhecimento da importância das histórias de figuras femininas fundamentais de suas vidas para a construção de suas próprias histórias, entre inúmeros outros efeitos.

Além disso, o projeto constituiu-se também um poderoso manifesto em favor de um ensino que, para além das estruturas, evidencia quão interligadas estão *educação e linguagem* – a primeira, como prática social e histórica concreta (prática educacional) e forma de discurso pedagógico que se realiza sob ações concretas que comportam um sentido; a segunda, como prática interdiscursiva – processo de constituição de sujeitos situados em redes de práticas discursivas e em seus próprios textos. Sob essa perspectiva, educação e linguagem se interpenetram, como expressões vivas de experiências vivificadas que constituem sujeitos, geram a formação efetiva de professores, ressignificam sua existência.

Ao tornar-se consciente de que o caminho que trilhava em seu trabalho a alienava de si mesma, Gina buscou o reencontro com sua essência. Para Bhaskar (2002), todos os projetos emancipatórios incluem pressupostos profundos acerca da natureza dos seres humanos e a reflexividade é importante porque contribui para monitorar as atitudes e explicar cada situação vivida, pois uma das dimensões que nos constitui como seres pensantes é relativa à intervenção humana transformadora. É desse modo que o projeto Mulheres Inspiradoras se inseriu no que chamamos Pedagogia Crítica de Projeto:

O próprio projeto de ação, rumo a uma nova consciência crítica, já constitui uma experiência que dá configuração ao presente e ao futuro, resgatando e integrando o passado com uma postura de cura, honra, tomando toda a experiência pregressa vivida. A escola é prática atual; a formação é prática atual; e é na nessa atualidade que brota o vir a ser, que mudanças são semeadas. Essa é a base do que chamamos de Pedagogia Crítica de Projetos ou de Pedagogia de Projetos Radical. (Dias, Coroa e Lima, 2018)

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

Esse trabalho se propõe a analisar, a conjuntura que envolve a ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras, com a reunião de pessoas, materiais e tecnologias em torno de um foco socioeducativo, abarca uma série de questões que se constituem como ponto de interesse das ciências sociais críticas e dos estudos da linguagem, em sua tarefa de investigar as mudanças discursivas sociais e identificar pontos de tensão e direções alternativas para melhorar a vida humana.

2- Redes de práticas teóricas: por um diálogo transdisciplinar

Os fundamentos teóricos deste trabalho serão: (i) Teoria Social do Discurso, no seio da Análise de Discurso Crítica, formulada por Norman Fairclough (1992, 2003) e por Chouliaraki & Fairclough (1999); (ii) os estudos em torno da educação crítica (Freire, 1989, 2012; Giroux, 1997; hooks, 2006, 2013), Antroposofia (Steiner, 1919, 1926; Bach Júnior, 2017, 2019; Vieira & Dias, 2016) e Consciência Linguística Crítica (Clark e outros, 1992; Rios, 2015; Dias, 2015; Braga e Dias, 2013).

A realidade multifacetada do fenômeno da linguagem, bem como o caráter plural da linguística são ideias essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Os diferentes olhares teóricos no bojo da Linguística possuem cada qual um valor específico cuja relevância se aplica em conformidade com os diversos propósitos traçados. O enquadramento do fenômeno da linguagem que traço no presente trabalho está relacionado a perspectivas teóricas orientadas para a construção da realidade social, dos sujeitos sociais e das relações entre tais sujeitos e tal realidade – como fios tecidos e alinhavados pela linguagem. Utilizo o termo ‘perspectivas’ na forma plural porque pretendo trabalhar, conforme sugerido por Chouliaraki e Fairclough

(1999), sob uma ótica transdisciplinar, priorizando não apenas uma abordagem teórica, mas, sobretudo, permitindo que um diálogo teórico aconteça de modo frutífero e comprometido.

a) Teoria Social do Discurso

A Teoria Social do Discurso foi constituída com vistas a uma abordagem crítico-discursiva de questões sociais. Foi uma proposta, desenvolvida inicialmente por Norman Fairclough que desenvolveu o que chamou de Análise de Discurso Crítica (doravante ADC). Assim, sob a ótica da ADC, o **discurso** se constitui em um sistema de mão dupla: contribui para a constituição das convenções que o restringem, ao mesmo tempo em que é limitado e constituído por essas mesmas convenções. É socialmente constitutivo em três aspectos fundamentais: o discurso constrói as diversas posições de sujeito, o discurso constitui também as diferentes relações sociais, podendo modificar as existentes por meio de novas formas de interação, e, por fim, o discurso colabora para a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças do mundo, além de ser resultante desses três aspectos enumerados (Fairclough 1992).

É por meio dessa perspectiva dialética de discurso que se fundamenta a subjetividade multifuncional em que o sujeito assume variadas posições e se desdobra em diversos papéis sociais. Não só as identidades sociais como também as relações interpessoais são modificadas e inovadas. A criatividade dos sentidos experienciais é afetada por esta visão plural de discurso.

Relativamente à análise de discurso, três elementos analiticamente separáveis nos processos de fazer sentido precisam ser levados em conta (Fairclough, 2003): a produção, que focaliza os produtores, autores, falantes e escritores; o texto em si; e a recepção, que inclui interpretação, intérpretes, leitores, ouvintes. O processo de fazer sentido depende da interação entre esses três elementos e, para isso, é fundamental levar em conta a posição institucional, os valores, os interesses, as intenções e os desejos dos produtores, as relações entre os elementos dos diferentes níveis dos textos e ainda as posições, conhecimentos, propostas, valores dos receptores.

Fazer sentido depende não só do que está explícito num texto, mas também do que está implícito - o que é assumido na interlocução. De acordo com a ADC, o que está 'dito' em um texto sempre pressupõe o que "não está dito" e parte da análise dos textos é tentar identificar o que está pressuposto. Quando diferentes discursos entram em conflito, o que está sendo

realmente contestado é o poder desses sistemas semânticos/discursivos pré-construídos, um poder performativo para sustentar ou reafirmar o mundo em sua imagem. É importante ressaltar ainda que diferentes discursos podem usar as mesmas palavras, mas são as relações semânticas estabelecidas que dirão quais são essas diferenças de sentido. Uma forma de verificar isso é observar, por exemplo, as colocações, os padrões de co-ocorrência das palavras nos textos, palavras que precedem ou seguem as palavras chaves e verificar as modificações desses padrões ao longo do tempo (Fairclough 2003).

O discurso é apresentado como parte da atividade concreta ou como construção reflexiva da prática. É importante incluir nesse tipo de análise, a relação do momento discursivo com os demais momentos das práticas (vejamos a representação da articulação dos elementos no diagrama abaixo): (1) *atividade material (voz e marcas no papel)*; (2) *relações sociais e processos (poder, instituições)*; (3) *fenômenos mentais (crenças, valores, desejos)* e (4) *discurso*. A relação entre os momentos é dialética no sentido de que um momento internaliza os outros sem ser redutível a eles. Assim o discurso é constituído pelos outros momentos sem ser simplesmente reduzido a um deles e vice-versa, dialeticamente, tais momentos internalizam, de alguma forma, o discurso (Chouliaraki e Fairclough, 1999).

Fairclough (2003), em seu *Analysing Discourse*, preconiza a análise interdiscursiva do texto em intercâmbio com a ação, com a representação e com a identificação, aspectos que corresponderiam aos “três principais aspectos do significado no texto”. Tais elementos estão relacionados, respectivamente, às categorias de gênero, de discurso e de estilo no nível das práticas sociais. Ou seja, a proposta do autor é examinar o caráter interdiscursivo do texto, tomando por base a mistura desses três aspectos, enfocando, de fato, a articulação entre os gêneros, os discursos e os estilos.

Os textos são entendidos, sob essa perspectiva, como partes dos eventos sociais, pois têm a primazia de gerarem efeitos, ao ponto de alterar os conhecimentos, as crenças, as atitudes e os valores. Segundo Fairclough (*id. Ibid.:* 9), o mundo social é textualmente construído, daí a importância de o analista do discurso não perder seu principal objeto, que é a linguagem.

Esse autor define gênero textual como uma concepção relacionada à ideia de ação e de interação linguística, isto é, a uma forma de mudança e transformação. Conforme Fairclough, a mudança de um gênero é parte de transformações mais amplas, sociais, culturais e econômicas. Apresenta, assim, diversas classificações de gênero para ilustrar essa ideia de gênero em movimento.

Essa característica fluida dos gêneros deve estar associada ao hibridismo que poderá estar presente também nos discursos e nos estilos.

Sobre o segundo aspecto, o discurso como representação, deve-se compreender que representar determinados aspectos do mundo (físico, social, psicológico) pode assumir um tom imaginário, projetivo. Um único discurso poderá gerar muitas representações específicas, e devemos não confundir cada uma dessas representações com o que se chama ‘discurso’. Desse modo, poderemos dizer que um texto apresenta o discurso da medicina convencional ou o discurso da medicina alternativa, ou ainda, o discurso da humanização do parto em conformidade com as representações de mundo encontradas ao longo do texto.

Como terceiro ponto, Fairclough (2003) destaca a constituição das identidades sociais e individuais dos falantes nos eventos dos quais fazem parte. O estilo é considerado como analiticamente distinto dos aspectos anteriores, embora seja dialeticamente interconectado com cada um deles. Os estilos, segundo o autor (idem, *ibidem*:159), são os aspectos discursivos dos modos de ser, das identidades. Ressalta também que ‘quem a pessoa é’ passa a ser parcialmente uma questão de ‘como a pessoa se expressa’, o modo como fala e escreve, a maneira como se apresenta, como se movimenta etc. Assim, Fairclough (2003:159-160) acredita que o que as pessoas colocam nos textos é um importante indício de como se auto-identificam na ‘texturização’ das identidades. E é sob esse prisma que o autor defende a relação existente entre identidade social e identidade pessoal, destacando como tal relação pode ser descortinada pela análise textual, por intermédio do estudo da modalidade textual, por exemplo.

Os três tipos de significação em um texto, quais sejam ação, representação e identificação, são, pois, trabalhados nesta última obra de Fairclough. O autor utiliza algumas categorias da Linguística Sistêmica Funcional, proposta por Halliday (1985), como apoio para as análises apresentadas, assim como não lança mão de outras metodologias de análise linguística (categorias da Pragmática, da Análise da Conversação...), pois, segundo ele, a ADC é um método que pode se apropriar de outros meios.

Gostaria de concluir esta seção, assumindo juntamente com Fairclough, que nosso conhecimento será sempre parcial e incompleto e que, uma vez cientes de que estamos constantemente procurando ampliar e aperfeiçoar tal conhecimento devemos aceitar que nossas categorias não são definitivas. O autor (2003:15) ainda chama atenção para o fato de que os analistas

do discurso não podem reduzir suas análises aos aspectos textuais, o que seria limitado, visto que excluiria a forma como os sentidos são produzidos no texto, os efeitos causais desses sentidos e o matiz ideológico ali presente.

b) Antroposofia: florescendo na educação

O impulso pedagógico de Steiner atua no sentido de construir uma escola que vivencie os processos de ensino-aprendizagem a partir de conceitos vivos, a começar pela própria concepção do ser humano. Rudolf Steiner afirma que:

O conceito de ser humano só se constrói paulatinamente; não se pode oferecer à criança um conceito pronto. Porém, uma vez construído, deve perdurar. Aliás, o que de mais belo se pode proporcionar à criança na escola, para que ela possa leva-lo para a vida mais tarde, é a ideia mais variada e abrangente possível de ser humano. (STEINER, 1995 [1919], p. 113)

Essa formação conceitual viva do ser humano é aberta, variada, não parte de visões cristalizadas do passado ou dos discursos emergentes, por vezes, pessimistas e destruidores, do presente. Essa nova visão do ser humano é o que sustentará a vida planetária. Esses conceitos não são transmitidos, eles são construídos pouco a pouco, por meio de processos rítmicos específicos e é por isso que o ritmo é parte essencial da prática pedagógica na Antroposofia. A leitura e escrita está, segundo Steiner, filiada aos aspectos mais físicos do ser, ao passo que os cálculos acionam forças suprafísicas, mas são as atividades artísticas que desenvolvem no ser humano conhecimentos profundos e permanentes, de âmbito ainda mais elevado. A metodologia dessa postura pedagógica está na alternância rítmica dessas forças vitais presentes nos/as estudantes, de modo a sempre trabalhar o ser humano inteiramente. Para o pensador “a educação e o ensino deve tornar-se uma verdadeira arte” (Steiner, 2003, p.14).

No que tange ao nosso trabalho com prática de textos, podemos considerar os estudos da estilística da língua e a metodologia ativa e criativa de produção de textos, como atividades que sintonizam com esses ideais da Antroposofia. O Projeto Mulheres Inspiradoras tem como base a apreciação e a escrita de biografias femininas, o que pode ser visto sob dois aspectos se lançarmos uma leitura antroposófica dessa prática: (i) por um lado trata-se de uma metodologia que atua no/a estudante a partir de um olhar vívido do texto; as palavras, frases e texto como um todo alçam da esfera meramente ‘física’ e ‘material’ ao nível artístico, na tessitura dos processos

de narrativização das histórias de vida com os sujeitos que contam suas trajetórias reais; (ii) por outro lado, o trabalho com as biografias instaura no cotidiano escolar um novo ritmo, pois não se valoriza apenas a escuta passiva da voz do/a docente em sala de aula; o/a aluno/a é chamado a atuar com suas forças internas a começar pelo movimento de empatia que as narrativas de vida provocam. Segundo Bach (2019), o trabalho com biografias alheias na escola desenvolve as competências hermenêutica e empática dos/as estudantes. Desse modo, o interesse do ser humano ‘inteiro’ é despertado a partir desse trabalho literário na escola.

O conteúdo cognitivo, na visão antroposófica, não está disponível para ser selecionado pelo/a professor/a para ser transmitido aos/às alunos/as; a matéria cognitiva será acessada pelo/a docente para desenvolver as faculdades humanas em seus/suas alunos/as. De acordo com Lievegoed, nosso sistema educacional atual está fundamentado na reprodução mental. O ensino centrado apenas na transmissão de conceitos prontos não desenvolve o potencial das forças criativas dos/as estudantes, não é um trabalho que se encontra impregnado de vitalidade, de sentido, de forças de futuro. Quando a concepção de ensino como interação é plasmada na metodologia do trabalho docente, há autoria em todos os níveis, no currículo, nas relações humanas, no espaço da escola, nas práticas de aprendizagem... O/a aluno/a tem espaço para escolher e expressar o modo como certo conhecimento o impactou, como o tocou, como ele sentiu aquele saber, o que despertou nele aquela reflexão... Assim, é possível traduzir esse encontro único entre o saber e o ‘eu’ seja por meio de uma ilustração, de uma composição, de um texto reflexivo e/ou literário. O/a professor/a passa a abrir mão de ser o centro das atenções na sala de aula, ele deixa lacunas, abre brechas para que os saberes possam circular na aula. Todos/as adentram um novo tempo do processo de ensino-aprendizagem; há engajamento individual antes de se pretender trabalhar engajamento em âmbito coletivo. Segundo Lievegoed (2007, p. 64), o ser humano da atualidade

é educado tão profundamente para reprodução mental que só pode exprimir, como adulto, as opiniões que lhe foram servidas prontas. Não será essa uma das causas das grandes catástrofes que têm ocorrido ao nosso redor? Reprodução mental ou apelo a forças produtivas- a educação escolar deveria dedicar-se a uma análise profunda desse problema.

Aos poucos, especialmente no decorrer do segundo setênio de vida, ou seja, entre os sete e os catorze anos, surge o tempo de desenvolver na educação o sentimento de ‘autoridade’, o

que, segundo Steiner (2003, p. 17), está longe de significar um adestramento na escola. Trata-se do desenvolvimento de uma percepção que entre o/a professor/a e sua metodologia/conteúdo de trabalho há uma real afinidade; o/a professor/a está inteiramente sintonizado com sua prática pedagógica e, assim, o/a aluno/a se “impregna daquilo que deverá resultar em sentimento de autoridade” para seu futuro.

Rudolf Steiner destaca que todo/a professor/a precisa saber conscientemente que seu trabalho se volta para o querer, para o sentir e para o pensar, tanto em relação a si (autoeducação), como em relação aos/às seus/suas alunos/as. Nesse sentido, constato que para ativar o querer no trabalho com produção de textos, é preciso permear a aula com ritmo alternado entre atividades artísticas de escrita autoral e atividades reflexivas, que podem ser sobre a estilística e/ou sobre conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos da linguagem. Pode-se alternar também com textos multimodais que abram o escopo do trabalho pedagógico de português para a produção artística de textos em sua concepção mais ampla: texto imagem, texto pintura, texto musical, poemas etc.

Uma pergunta central que Steiner (2003, p. 18) lança sobre a relação entre educação e o ser é: “em que idade deve incidir o desenvolvimento de certas forças”, a fim de situar o ser humano harmoniosamente na vida? A partir das reflexões que essa pergunta encaminha, é possível desenvolver em nossa docência uma sensibilidade metodológica intransferível. É preciso que o/a professor esteja atento aos sentimentos interiores que o permeiam quando ele/a está com seus/suas alunos/as. Esse exercício de auto-observação deve alcançar também um olhar para o/a outro/a como ser inteiro e não para alguém com apenas um intelecto. É necessário desenvolver uma postura interna alinhada com presença completa, não só física, mas mental, emocional e volitiva. Ao ler para os alunos/as, o/a professor/a deve escolher textos ou trechos de obras que ressoem com seu ‘eu’, com sua história de vida, com seu momento presente... deve haver vida nesse movimento. Ao trabalhar um conceito gramatical, o/a docente não pode explicar o conceito, mas deve conduzir o/a estudante a construir esse conceito por si só, o que segundo Steiner, acontece apenas mais tarde, após esse conteúdo ‘repousar’ e ‘dormir’. É no recordar que está o aprendizado do ser integral, aquele aprendizado que o ser carrega para sua vida inteira. Para o autor, “quando nos tornamos unos com o que ensinamos, nossa atuação atinge o ser todo” (Steiner, 2003, p. 22).

Para finalizar, é importante realçar os três primeiros setênios do ser humano no âmbito da educação antropológica; Os primeiros sete anos de vida são destinados à corporalidade, aos processos físicos; o segundo setênio (dos sete aos catorze anos) traz o momento da evolução psicológica do ser, são processos internos do pensar, do sentir e do querer que atuam na formação da personalidade; o terceiro setênio, por sua vez, abrange a esfera social do desenvolvimento, neste momento o adolescente é conduzido a se posicionar e a atuar no mundo.

O projeto Mulheres Inspiradoras atua exatamente na troca do segundo para o terceiro setênio, o que pode ser visto como uma metodologia que faz um papel de mediação entre a identidade pessoal (personalidade) em formação e a vida social e comunitária. Essa metamorfose deve ser bem acompanhada pelo/a professor/a a fim de desencadear um engajamento social mais consciente após os 16 anos de idade. O/a jovem de 14 ou 15 anos está na transição, ele/a está no ponto de se lançar no mundo social para desenvolver sua ação.

O elemento social desperta com a conscientização da vontade, contudo, o ‘querer’ precisa ser bem nutrido ao longo de todo processo educacional. As estruturas sociais sempre se relacionam com as forças do querer, por isso a pedagogia crítica de projetos (Dias, Coroa e Lima, 2018) dialoga em profundidade com este momento da vida escolar. Todas as energias que esses/as “recém” jovens liberam devem ser canalizadas em um trabalho pedagógico repleto de sentido social, com o cuidado, todavia, de não se engajar ainda tão certo em causas de grupos sociais cujos ideais estão assentados em divisão, separação, diferenciação. Aqui temos mais um ponto importante de reflexão sobre uma contribuição dos conhecimentos antropológicos para o Projeto Mulheres Inspiradoras: o foco do projeto está na metodologia ativa em torno do trabalho biográfico, textual e literário, tendo como tema em profundidade questões de cunho social, como raça, gênero e classe. No entanto, o trabalho não se volta para uma discussão direta dessas temáticas sociais, uma vez que isso só faria sentido para o terceiro setênio. Nesta fase do processo educacional, o PMI trabalha, sobretudo, no desenvolvimento de facetas identitárias, propondo um caminho biográfico, dito inspirador, que vai conduzindo o ser de sua identidade pessoal para novos traços de identidade social.

Neste período há também diferenças que devem ser observadas pelo/a professor, há alunos/as que apresentam uma atração expansiva pelas coisas do mundo, forças essas que deve

ser encaminhadas pela escola no sentido de desenvolver atuações para o bem viver³ em sociedade. Por outro lado, há alunos/as que assumem um comportamento de isolamento diante do mundo exterior. Internamente, as forças que estão querendo brotar e que precisam de encaminhamento pedagógico são aquelas relacionadas ao exclusivismo, à competitividade oculta, ao sentimento de intolerância resguardado, podendo desencadear depressões, caso essas forças não sejam direcionadas. Após o estirão, há o que na antroposofia se chama de puberdade psíquica. Cabe à escola cuidar dessas questões do ponto de vista pedagógico. Lievegod (2007, p. 77) nos conduz a uma reflexão sobre quem é esse adolescente de 14 e 15 anos:

Sob a aparência de bravura e leviandade bate um coração sensível e solitário, que em momentos de solidão recorda a injustiça sofrida pela perda do paraíso da infância, ou então se revolta furiosamente contra o mundo, que é duro e rude, podendo causar, impiedosamente, profundas dores. Com isso o jovem se sente inseguro no contato com outras pessoas. Ele parece um caranguejo que desfaz de sua casca e, enquanto não formou a nova, fica temporariamente um molusco indefeso.

3- O caminho da transformação docente a partir de um ‘novo pensar’: identidades despertas pelo ‘sentir’ e pelo ‘agir’

Nessa seção, nos dedicaremos à realização de uma análise transdisciplinar com foco discursivo. Como análise externa, temos a relação entre as representações discursivas geradas pelos/as professores/as no decorrer do projeto e outros elementos dos eventos sócio-discursivos, como atividades materiais, relações sociais no contexto escolar e na comunidade educacional, cruzamentos com crenças, valores e desejos em processo de mudança. Esse tipo de análise nos conduz a olhar para essa relação entre os textos produzidos pelos/as professores/as e alunos/as no projeto e os demais elementos mencionados, com foco nos modos como esses textos se apresentam como **ação social**, como **representação** de mundo e como novas formas de **identificações** sociais e culturais. Esses três aspectos da análise de discurso serão relacionados, respectivamente, com, a trimembração da Antroposofia: **querer/agir; sentir; e pensar**.

³ Bem viver é uma expressão dos povos originários da América do Sul que serve atualmente de base para o sistema político e jurídico na Bolívia que se intitula com um *Estado Plurinacional*, engajada por meio de uma opção constitucional com uma visão de mundo denominada “bom viver”, em que o bem-estar social se associa à ideia da harmonia com a natureza.

Nossa lente de análise focaliza as relações entre as representações discursivas de professores/as participantes do projeto e o projeto em si como uma instanciação de prática social que intercruza a prática educacional. Para isso, focalizo os seguintes aspectos:

- (i) manifestações de vozes de resistência;
- (ii) manifestações de auto-identidades femininas mais fortalecidas;
- (iii) manifestações de identidades docentes renovadas, descolonizadas;
- (iv) manifestações do potencial agentivo do projeto;
- (v) criação de uma comunidade de aprendizado- a mudança na esfera da coletividade.

O recorte será nas relações intertextuais entre essas práticas e essas posições, de modo a compreender como as mudanças vão sendo engendradas de dentro para fora por meio do processo de intensificação crítica, como veremos a seguir.

Como análise interna dos textos gerados na pesquisa, consideramos produtivo lançar um olhar analítico sobre as relações chamadas ‘sintagmáticas’, ou seja, presentes na própria estrutura textual. São elas: relações semânticas, gramaticais e lexicais. Evidenciaremos também relações ‘paradigmáticas’ a fim de compreender as escolhas realizadas e o que foi deixado de fora, apesar de disponível. Com essa análise, será possível apreender as tensões presentes em processos transformacionais, como o que foi vivenciado nas escolas participantes do projeto, uma vez que focalizamos os recursos e as possibilidades que foram construídas e também as limitações, os recuos, os vácuos que ainda precisam ser identificados e compreendidos para gerar novas reflexões como foco no futuro.

A relação entre constituição de identidades e processos discursivos de identificação é bastante próxima e olhar para as identificações dos atores sociais dos textos analisados em termos de pré-posicionamentos socio-culturais identitários pode ser parte relevante de uma pesquisa com foco em identidade social (Fairclough, 2003). Todavia, não podemos esquecer que os sujeitos envolvidos não estão apenas implicados nas teias discursivas (não ocupam simplesmente pré-posições com foco reprodutivista), pois eles também atuam, transformam, resistem criticamente as posições, os lugares, os papéis e as vozes já disponibilizadas e cristalizadas. Eles são agentes potenciais de criação que acessam sua vitalidade individual (sentir) e seu engajamento social (agir) no mundo e na sua jornada de existência.

Colocar em diálogo transdisciplinar esse viés discursivo da ADC do estudo das identidades (auto-identidades e identidades sociais) com a trimembração do ser humano desenvolvida na Antroposofia por Rudolf Steiner nos abre uma brecha para ir além da descrição (passado) e da interpretação (presente) dos processos de identificação expressos em textos, para delinear, sobretudo, apontamentos explanatórios críticos com foco no futuro. Como vimos, na visão da Antroposofia, o ser humano é forjado por três membros: pensar-sentir-querer/agir, de modo que o sentir faz a síntese e a mediação entre os dois polos: pensar e querer/agir. Steiner (1995[1919]) alega que a compreensão da atividade pensante é o que conduz o ser humano a olhar para a ação humana. O pensar contém em si um encontro produtivo entre percepção (as formas particulares sensoriais de apreensão do mundo) e conceito (as formas universais que estão disponíveis no mundo). Ou seja, da união ‘percepção-conceito’ surgem as representações mentais que traduzem as formas particularizadas de conceitos universais.

Nesse sentido, os modos como nossas percepções/sensações são vivenciadas em diferentes práticas sociais são constitutivos das maneiras particulares de identificações na vida social; como essas sensações vão sendo forjadas na vida faz parte de como nos relacionamos com o mundo, com a existência, conosco mesmo, com nossas memórias e com outras pessoas. Quando pensamos em práticas sociais da educação engajada, crítica, autoral e transformadora, devemos considerar quais são as novas percepções geradas e as mudanças empreendidas na união dessas percepções com conceitos gerais. Desse novo encontro, surgem novas representações mentais e diferentes modos de identificação, tanto em relação ao próprio ‘eu’ do sujeito, como no que diz respeito ao sujeito social da educação. Esse processo faz parte de um movimento reflexivo e para se tornar parte de uma mudança mais ampla é preciso que os sujeitos se apresentem como agentes engajados⁴, de forma a se envolverem em ações coletivas (Fairclough, 2003).

Para compreender a reconstrução de identidades sociais do ponto de vista discursivo é preciso entender se esse engajamento em novas posições sociais mantém ligação com a ‘fonte’ individual/familiar da identidade pessoal, responsável pela originalidade, pela criatividade e pela vivacidade únicas das novas posições, papéis e vozes coletivas. Viver no mundo investindo o lugar de um/a agente social engajado com a mudança pressupõe uma relação dialética com a

⁴ Margareth Archer (2007) usa o termo ‘agente corporativo’. Decidimos pela modificação desse nome para ‘agentes engajados’ por se relacionar ao contexto da pedagogia crítica de projetos na ordem discursiva da educação.

identidade pessoal desse ser humano; é um movimento que podemos chamar, na esteira da Antroposofia, de intensificação entre o ser social e o ser individual, sempre em movimento alternado e atuante a partir de forças centrípetas com base em um processo que vai da intensificação das forças motrizes do ‘agir’ social e engajado até acessar um novo pensar (como percepções ampliadas, conceitos transformados e representações mentais versáteis); e a partir de forças centrífugas que trabalha na sutilização das forças pensantes de modo que a ação do sujeito é movimentada e sua atividade social é exercida tendo como pano de fundo o novo pensar realçado. Vamos ver como esse movimento funciona a partir de um caminho proposto por Steiner.

Utilizaremos os passos metodológicos da Antroposofia, delineados por Bach (2017), com base na fenomenologia da consciência humana. Neste estudo, focalizaremos duas instâncias⁵ que podem ser úteis para clarear como acontece esse movimento dinâmico da identidade social e da identidade pessoal com foco transformador.

Começamos por uma nova forma de ‘observação’ dos processos cognitivos (percepção + conceito) no âmbito do pensar (Instância 1), de modo que o ‘eu’ autoral e criativo deve ser utilizado ao máximo, por meio de (i) percepções contextuais, o que significa, abrir mão de percepções fechadas, cristalizadas de mundo e de estar e ser no mundo, lançar fora os ‘scripts’ de modos de se portar, de ser e de mostrar no mundo; (ii) substituir a consciência representativa e atributiva (aquela que classifica, organiza e nomeia) por uma consciência mais versátil, mais flexível, com base em uma escuta de si e do outro despojada de definições prévias, de julgamento e de preconceitos.

Alçamos da ‘observação’ do processo cognitivo para a ‘visão dos sistemas’ (Instância 2); nesse passo é importante ter como parâmetro dois escopos: a *polaridade* e a *intensificação* como processos participantes desse movimento entre identidade social e pessoal; se polarizamos esses âmbitos identitários em excesso (como acontece com radicalismos e a rigidez de pensamento), construímos um distanciamento entre eles até causarmos uma cisão do nosso próprio eu’, dividindo o que somos socialmente e o que somos internamente, de modo a trazer o adoecimento do ‘eu’ no nível interno e a padronização extrema e cristalização ideológica inconsciente no nível

⁵ São cinco instâncias dessa abordagem epistemológica que trazemos aqui como diálogo transdisciplinar. Para tratar a questão das identidades, realçamos as duas primeiras. Ver em BACH, 2017.

social. Nessa instância é necessário relacionar da forma mais orgânica e sistêmica possível o que foi visto na etapa da observação de forma separada. Ao estabelecer um fluxo entre as conexões internas e gerais, entre as percepções contextuais ampliadas e a consciência aberta é possível apreender um novo movimento, permeado por práticas e posições como ‘professor/a’ e como ‘pessoa’ com base em novas ações pedagógicas. Aqui a sutílização do pensar encontra o agir social com a mediação de novos modos de ‘sentir’, no que se refere não só à identidade, como também à representação e à ação.

Em seguida, passaremos a analisar essas instanciações no bojo dos textos gerados em pesquisa de cunho etnográfico durante o ano de 2017 no Programa de Formação Projeto Mulheres Inspiradoras que aconteceu na EAPE com 35 docentes de 15 escolas públicas do Distrito Federal.

a) Vozes que narram as mudanças

- (1) “A mudança de comportamento aconteceu em mim primeiro. Sinto-me à vontade para fazer intervenções a qualquer manifestação de descaso com as meninas.”
- (2) “O engajamento de outros professores se deu através do apoio e reconhecimento das mudanças de opiniões e comportamentos sexistas, machistas e preconceituosos em atividades pedagógicas em sala de aula”.
- (3) “(o projeto) me deu forças para continuar lutando contra injustiças por meio da educação.”

Os textos produzidos pelas professoras participantes do projeto trazem representações de elementos ligados a formas de ação (‘fazer intervenções’), de representação (‘mudanças de opiniões e comportamentos’) e de identificação (‘continuar lutando’). As pessoas são parcialmente incluídas: o ‘eu’ das professoras, os ‘outros’ professores; Notamos que a referência à ‘meninas’ está em posição de passividade na oração, o que indica a identificação da professora como alguém que age em defesa de alguém que necessita, no caso ‘meninas’. O pressuposto aqui aponta para alguns elementos: (i) de que as meninas são indefesas; (ii) de que antes do projeto a professora não assumia esse papel de defesa; (iii) de que os supostos ataques tenham origem em vozes/posições masculinas. Essa forma de vivenciar a resistência crítica é socialmente significativa, pois aponta para uma movimentação identitária docente, a qual está atenta para problemas sociais que podem se materializar em sua sala de aula, como preconceito, racismo, machismo. Não há uma ocultação da agência da professora em seu ‘lugar’ como professora.

Como limite, observamos um desafio a ser superado relativo à primeira pressuposição apontada, acerca do aspecto indefeso das alunas, uma vez que se trata de um pressuposto ideológico que colabora para a reprodução do binarismo de gênero social e que perpetua a ideia do senso comum que associa o feminino à fragilidade e incapacidade. Consideramos, todavia, como parte desse novo ‘sentir’ da professora, ainda em reconstrução, ou seja, a natureza polissêmica dessa pressuposição [como visto nos pontos (i), (ii) e (iii)] revela como o projeto mobiliza tensões e lutas em contexto de mudança social.

O projeto, no excerto (3), é representado como ‘pessoa’ e como agente, por meio de um processo de personificação [como pode ser visto também (6), (10), (12)]. As relações sociais (professor x aluno; professor x professor), as formas institucionais (escola), os espaços (respectivamente: sala de aula; escola; ‘lugar social’ mais abstrato) e tempos (antes e depois do projeto), os meios (‘intervenções’; ‘apoio’; ‘forças’) e a linguagem dos tipos de eventos estão incluídos.

b) Mudanças nas auto-identificações do feminino

- (4) “Com relação à minha vida pessoal: ressignificação de uma nova mulher, empoderamento.
- (5) “(o projeto) é a chance de reencontrar meu lado mulher e trabalhar essa força imensa através da história de outras que vieram antes de mim.”
- (6) “(o projeto) aumentou minha autoestima, estou mais feliz”
- (7) “Para mim, o projeto é uma porta para o amadurecimento de ideias e de visão de mundo”

As nominalizações surgem nesse conjunto de dados como parte de um processo semântico que enfatiza a representação de algo que existe e está posto em vez de realçar o processo de construção dessa entidade. Destacamos “ressignificação” e “amadurecimento”. Esse modo de representar o projeto contribui para intensificar o nível de abstração do que é dito no texto e o apagamento da agência dos atores sociais envolvidos. Todavia, verificamos que no fluxo discursivo esse mecanismo de nominalizações aparece em textos que marcam a presença de pessoa com ênfase no ‘eu’ da professora como mulher e não só como docente, o que pode ser visto em (4) “minha vida pessoal” e em (7) “para mim”. Essa tensão textual se relaciona com a esfera discursiva ligada aos efeitos sociais do projeto em termos de mudança identitária docente,

o que se manifesta com marcas de contradições e de um jogo de forças internas entre resistência reacionária e resistência crítica, ou seja, entre o velho e o novo (DIAS, COROA, LIMA, 2018).

c) Resignificações de identidades docentes: autoria criativa

- (8) “Procurei ser original e espontânea, seguir minha prática e meus ideias de projeto adaptado”
- (9) “Tive a oportunidade de fazer várias experiências (...) foi a primeira vez que trabalho diretamente com uma obra literária dentro do meu currículo. Isso me permitiu fazer várias observações e metodologias.”
- (10) “O projeto para mim é a oportunidade de encontrar meu eixo enquanto professora.”
- (11) “É uma oportunidade de ensinar língua com significado. Usar a língua para falar da vida real (...) o projeto me incentivou a usar cada vez mais a criatividade em sala de aula”
- (12) “(o projeto) fez do meu fazer pedagógico uma prática significativa e de transformação social”

Nos trechos apresentados, observamos um alto nível de compromisso com as ‘verdades’ que estão sendo expressas nos textos. A modalidade focaliza a relação entre o sujeito que fala e as representações geradas sobre o que se diz, em maior ou menor nível de afinidade, proximidade e compromisso. Vemos por meio das escolhas adverbiais a criação de uma relação positiva entre o dito e o representado (no caso, sobre o projeto Mulheres Inspiradoras), como, por exemplo, em (9) “várias”, “diretamente” e (11) “cada vez mais”. A modalidade indica o modo como as identidades docentes estão em mudança com foco em um alto nível de compromisso e engajamento com o que está sendo representado, com o projeto. Isso pode ser visto nas afirmações (10) “O projeto é a oportunidade” ou (12) “(o projeto) fez do meu fazer”. Há outros exemplos em (5), (6) que estabelecem ligação com a construção de identidades pessoais. Para Fairclough (2003), o envolvimento de uma pessoa com algo na vida é parte importante do que ela é, ou seja, faz parte de processo de estruturação da própria identidade. Por isso, as escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte desse processo de identidade-em-relação, no caso, em relação a uma nova prática pedagógica representada pelo projeto e em relação a uma nova identidade pessoal (como visto no tópico ‘b’) e identidade social como docente (como em ‘c’ e em ‘d’).

d) Manifestações do potencial agentivo do projeto

- (13) “a Literatura passou a fazer sentido para os alunos, assim como redimensionou todo meu entendimento sobre o fazer pedagógico (...) muitos alunos sentiram-se motivados a mostrarem seus escritos e passaram a acreditar verdadeiramente em si mesmos como escritores”
- (14) “percebi claramente (...) como a Literatura pode deixar de ser apenas um referencial teórico para tornar-se um objeto de transformação social”
- (15) “o aluno sentiu-se importante, querido, valorizado, respeitado porque se enxergou na Literatura.”

Os trechos destacados das falas das professoras participantes do projeto apresentam essas marcas de mudança nos processos identificacionais (tanto em nível de identidade social como de identidade pessoal) e a efetividade da agência como força causal (Fairclough, 2003) a partir das possibilidades desencadeadas pelo projeto para a construção de: (i) novas relações com a natureza de eventos, por exemplo, quando a professoras trazem em suas falas (13) e (14) representações discursivas renovadas sobre o lugar de destaque e de relevância que a literatura ocupou em sua prática pedagógica; (ii) mudanças no seio das práticas sociais, por meio das inovações nos elementos como relações sociais (15), crenças, valores e desejos (11), (13), (14), discursos; (iii) transformações nas representações discursivas das capacidades agentivas das professoras (13), (14), (15).

No itens ‘b’, ‘c’ e ‘d’ falamos sobre as reconstituições de identidades a partir dos modos de representação na via do discurso. Compreendemos como novas “posturas” estão sendo geradas pelas professoras participantes do projeto no âmbito de suas identidades (pessoal e social), por meio dos processos discursivos de identificação, mas, vimos também como essas posturas em construção se relacionam com a ação e relações sociais e com a representação. Os trechos das falas das professoras apontam para uma tensão na relação entre suas identificações, representações e ações em mudança e o projeto em si. Há recorrência no processo de personificação do projeto por um lado, como em (5), (6), (7), (10), (11) e (12) e personificação da literatura, por outro lado, como em (13), (14). Esse processo, marcado por heterogeneidade e contradições, pode apontar para um desmembramento entre o potencial agentivo do projeto e o potencial agentivo dos sujeitos em si, como se a constituição identitária pessoal acontecesse de forma separada da identidade docente e da mudança educacional mais ampla. Todavia, a instanciação da agência do sujeito social (em ‘c’ e ‘d’) e do ‘eu’ (especialmente como mulher em ‘b’) apresenta-se como uma construção frutífera como pode ser visto pela análise da modalidade,

das nominalizações, dos recursos de vocabulário e das pressuposições. O aspecto heterogêneo da ação social é considerado como parte do processo de mudança, de crise e de resistência crítica.

e) Criação de uma comunidade de aprendizado- a mudança na esfera da coletividade

(16) “Fiquei mais aproximada deles (dos alunos), conhecendo um pouco mais a vida de cada um, de cada família e isso é muito satisfatório porque normalmente não consigo ter essa vivência na escola, nunca fiquei tão próxima deles e eles de mim”.

(17) “fiquei extremamente satisfeito por ver que era uma mudança de paradigmas em minha prática docente, ainda mais podendo estar em **diálogo constante** com **várias propostas diferentes** de professores das escolas **envolvidas** e percebi que não sou o mesmo professor que iniciou.”

(18) “(sobre a formação) além de me proporcionar a **interação** com professores que **olham para o mesmo rumo que eu.**”

(19) “(sobre os participantes do projeto) se apresentam como **parceiros** que querem **ajudar e fortalecer** as práticas pedagógicas de aplicação deste belíssimo projeto.”

Os textos selecionados para análise nos revelaram que um processo de construção de modo de identificação é tanto uma questão de individualidade como de coletividade, como vemos, respectivamente, em (16) e (17), por um lado, e em (18) e (19), por outro. As escolhas do vocabulário com foco em alianças e parcerias, como em “diálogo constante”, “envolvidas”, “interação”, “ajudar e fortalecer” contribuem para uma avaliação positiva do projeto e para uma representação da experiência como uma forma de mudança na prática escolar com marcas de coletividade e criticidade. Os demais professores participantes do projeto são considerados como ‘parceiros’ por uma das professoras, o que pode apontar para um potencial contra-hegemônico do projeto. Por fim, a expressão “olham para o mesmo rumo que eu”, também para se referir à formação e aos colegas professores, na fala de outra professora, nos mostra possibilidades de lutas coletivas e engajadas no escopo social, sem perder de vista a identidade pessoal que não está na solidão ou no abandono de si, mas sim, que se representa como fortalecida, acompanhada e pronta para projetar novas ações.

Em termos de movimentação centrípeta (do agir para o pensar) e centrífuga (do pensar para o agir), vemos as flutuações das identidades que são representadas nos textos por meio da movimentação entre o ‘eu pessoal’ e o ‘eu social’, sem se prender a nenhuma dessas polaridades, mas, sim, dando primazia ao processo de intensificação como marcador da mudança social engendrada pelo projeto no âmbito das identidades.

Considerações finais

O Projeto Mulheres Inspiradoras abre espaço para a ancestralidade que cada aluno/a carrega quando propõe a escrita das biografias das mulheres da comunidade acadêmica, com base na seguinte questão: ‘Quem é(foi) a mulher inspiradoras em sua vida?’. Ao nos prendermos em um viés científico que deixou de lado a primazia do que não é material, do que não é palpável pelos sentidos físicos, do que não é quantificável, abrimos mão desses saberes profundamente conectados às humanidades; abrimos mão dos saberes ligados à criatividade, à ancestralidade e ao poder dos rituais coletivos.

O ponto de vista que nos interessa nessa abordagem decolonial é a teoria não apenas como prática, mas como prática libertadora, como espaço de cura, de modo a considerar as experiências como meio, como elo constitutivo entre teoria e prática. A professora bell hooks destaca que a teoria por si só não é curativa, libertadora e revolucionária, pois esses movimentos dependem da direção da nossa teorização para esses fins. É preciso pensarmos não mais em teorias, mas em teorizações. A ênfase de um exercício de pensar decolonial é processual; os processos de pensamento e de crítica com os quais nos envolvemos, por nós mesmos a partir de nossas dores, de nossas lutas, são teorizações da vida, que podem ser nomeadas ou não, de acordo com nossos interesses, contextos e níveis de consciência.

Ecoamos neste momento com bell hooks ao chamar o amor de volta ao estudos científicos das ciências humanas e sociais de linha crítica. Para hooks, o lugar do amor nas lutas pela libertação é preciso ser resgatado, pois a ética do amor intervém naquele nosso desejo autocentrado e egoísta para a mudança. É preciso abraçar a mudança. As lutas que são partidas em nossos interesses e em nossas agendas pessoais contribuem para o fortalecimento da opressão e dos modos coloniais da existência. O projeto Mulheres Inspiradoras atua com foco emancipatório sobre as interconexões e as interdependências dos sistemas de dominação que

tiram a força e a energia vital do ser, e não apenas, do negro, da mulher ou do pobre. O foco é o ser humano e a luta é contra a desumanização desse ser em nome da bandeira da opressão, da dominação e do poder de uns sobre os outros. Para concluir, invoco as palavras da Gina, as quais assumem, neste texto, movimento de bênção para todos/as educadores/as comprometidos/as com sua autoeducação:

E foi nesse momento que a professora Creusa irradiou a minha vida de esperança (...) eu via algo que ainda não tinha percebido nos olhos que me enxotavam, me empurravam e me xingavam pelo simples fato de ser negra e pobre. Hoje me pergunto se ela tinha uma sensibilidade tal que percebeu a minha tentativa de me esconder e de me tornar invisível e compreendeu a origem deste sentimento. Hoje me questiono se ela, ser ela mesma, uma mulher negra, em um mundo tão preconceituoso e racista a fez ver em mim a dor que ela talvez já carregasse. O fato é que ela me deu o acolhimento afetivo que eu precisava para cere que poderia aprender e que tinha algum valor, a despeito do que eu ouvia todo os dias, a todo momento, na escola.(Albuquerque, 2015)

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, G. V. P. *Projeto Mulheres Inspiradoras: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes*. Monografia (Especialização em Linguística) - UnB, Brasília, 2015.
- ARCHER, Margaret. *Making our way through the world*. Cambridge University Press, 2007.
- BACH JR., Jonas. *Fenomenologia de Goethe e Educação- a filosofia da educação de Steiner*. Curitiba: Editora Lohengrin. 2017.
- _____. *O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe*. Educar em revista. V.35, n. 74. Universidade Federal do Paraná. 2019.
- BHASKAR, Roy. *Philosophy and scientific realism*. In: ARCHER, Margaret *et al. Critical realism: essential readings*. London: Routledge, 1998.
- _____. *Reflections on meta-reality: transcendence, emancipation and everyday life*. London: SAGE, 2002.
- DIAS, Juliana e BRAGA, Carla. *Consciência linguística crítica e reflexividade: um caminho para a (trans)formação da identidade docente*. In: O que a distancia revela: reflexões de professores e estudantes do curso de Letras- EaD/UnB. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.
- 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*. In Cadernos de linguagem e sociedade. v. 19, n. 3. UnB, 2018.

- DIAS, Juliana. *Conscientização Linguística Crítica e mudança identitária de professor: práticas de leitura escolar*. In: Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas perspectivas. Org. Kleber Aparecido. São Paulo: Pontes Editores, 2015. P. 135-160.
- CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press, 1999.
- CLARK, R. et alli. 1991. *Critical language awareness: towards critical alternatives*. *Language and Educations* 5, 41-54.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].
- _____. *Discourse analysis: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HOOKS, bell. *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.
- LIEVEGOD, Bernard. *Desvendando o crescimento- as fase evolutivas da infância e da adolescência*. São Paulo: Editora Antroposófica. 2007.
- MAGALHÃES, Izabel. *Protagonismo da linguagem: textos como agentes*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.
- QUEIROZ, Atauan; DIAS, Juliana. *Identidade e escrita: uma análise discursiva crítica sobre a produção de portfólio na universidade*. *Revista do Gelne, Natal/RN*, vol. 19, número 1, p. 161-173, jan-jun. 2017.
- RIOS, Guilherme. *Representações identitárias sobre usos dos letramentos*. In: Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas perspectivas. Org. Kleber Aparecido. São Paulo: Pontes Editores, 2015. P. 117-134.
- STEINER, Rudolf. *A arte da educação I- o estudo geral do homem: uma base para pedagogia*. São Paulo: Editora Antroposófica. 1995 [1919].
- _____. *A arte da educação II- metodologia e didática*. São Paulo: Editora Antroposófica. 2003 [1919].
- VIEIRA, Viviane; DIAS, Juliana. *Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades*. *Polifonia*, v. 23, n. 33, p. 51-69, 2016.