UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC

GRAZIELA NINCK DIAS MENEZES

PROFESSORES E PROFESSORAS DO SUL: CARTOGRAFIAS DA PROFISSÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Salvador/Bahia
2020

Torres Garcia, 1941

GRAZIELA NINCK DIAS MENEZES

PROFESSORES E PROFESSORAS DO SUL: CARTOGRAFIAS DA PROFISSÃO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no âmbito da linha II – Educação, práxis pedagógicas e formação do educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - DIVERSO, para fins de obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Drª Jane Adriana Vasconcelos P. Rios

Salvador/Bahia
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

N714p

Ninck Dias Menezes, Graziela

Professores e professoras do Sul: cartografias da profissão docente em contexto de diversidade na Educação Profissional Técnica / Graziela Ninck Dias Menezes.-- Salvador, 2020.

228 fls : il.

Orientador(a): Jane Adriana Vasconcelos Pacheco . Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

PROFESSORES E PROFESSORAS DO SUL: CARTOGRAFIAS DA PROFISSÃO DOCENTE EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

GRAZIELA NINCK DIAS MENEZES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 23 de abril de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez
Universidade de Buenos Aires – UBA
Doutorado em Ciencias de la Educación
Universidad de Buenos Aires, UBA, Argentina

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Luciano Costa Santos

Prof. Dr. Luciano Costa Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Filosofia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora pomos o mapa ao revés, e então já temos a exata ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde agora, prolongando-se, assinala insistentemente o Sul, nosso Norte.

Torres Garcia (1941)

Para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem riscos.
Paulo Freire

Dedico este trabalho a todos e todas que assumem o risco de sonhar e lutar por uma educação democrática, inclusiva e que gere justiça social.

me levanto
sobre o sacrifício
de um milhão de mulheres que vieram antes
e penso
o que é que eu faço
para tornar essa montanha mais alta
para que as mulheres que vierem depois de mim
possam ver além
– legado"

Rupi Kauar

Dedico também à Mariana Ninck. Por você e com você, aprendi que nossas histórias têm passado e que minha vida é meu legado.

Só as criaturas que nunca escreveram cartas
de amor é que são ridículas
Álvaro de Campos

Como Álvaro de Campos disse, seria ridículo não fazer aqui uma carta de amor que expressasse meus agradecimentos às pessoas que neste percurso se doaram, de algum modo, a mim, ficaram ao meu lado e me ajudaram a trilhar este caminho.

Inicialmente, quero fazer aqui minha homenagem as minhas ancestrais, as mulheres que vieram antes de mim, que deixaram seu legado de força, garra e coragem. Entre estas, minha mãe, com quem pude sempre contar e que me ensinou a persistir com altivez e amorosidade;

Ao meu esposo, Carlos Junior e a minha filha Mariana, pela parceria, pelo acolhimento, por cuidarem de mim e, mesmo sentindo minha ausência, compreenderam minha escolha, estando ao meu lado, nos momentos de distância;

A Edileusa, parceira de treze anos, que sempre contribuiu comigo no trabalho diário da casa com afeto e cuidado e, por muitas vezes, me apoiou nas angústias e ouviu desabafos nos cafés matinais.

A Jane Rios, minha orientadora e amiga, pela confiança, por me ensinar como viver a academia com afeto, pelo respeito que sempre teve ao meu trabalho e o cuidado primoroso, escuta atenta, olhar acolhedor e questionador de minhas escritas. Compartilhamos nessa jornada demandas da vida e nos fortalecemos mutuamente;

Aos meus/minhas colegas do DIVERSO, grupo com o qual construí relações de afeto e parcerias acadêmicas. Juntos, vivemos as dores e conquistas uns dos outros. Em especial, agradeço a Fabricio, o mano mais velho, pelos minutos de escuta, pelo diálogo de apoio e de incentivo. E, a Adelson, outro irmão, pelas trocas, pela generosidade na partilha do saber e pelos diálogos que me permitiram construir um caminho metodológico nesse trabalho.

Aos professores e professoras colaboradores desta pesquisa, por confiarem em mim, pela generosidade na partilha e por apostarem neste trabalho. Em especial: Celina, Rodrigo, Márcia, Amanda, Rebeca e Erahsto. Vocês se lançaram neste processo, e, hoje, colhemos juntos saberes-raiz para nossas práticas educativas;

Aos professores da banca examinadora desse trabalho, Luciano Santos, Mary Valda, Reinaldo Fleuri, Daniel Suárez, por avaliarem meu texto com tanta generosidade e seriedade. O olhar de vocês potencializou este escrito e abriu portas para novas reflexões.

Aos meus/minhas colegas de turma do doutorado, por termos construído uma rede de afetos e partilha, por nos animarmos e apoiarmos nos momentos de indignação e de alegria. Em

especial, a Rita Magalhães, pela disposição em me enxergar além do dito. Também a Marcus Avila, colega de turma e de instituição, por ter aberto as portas do campus Valença para mim;

A minhas cunhadas Sayonara, Cláudia e Carla, pelas trocas pessoais que fizemos e fazemos sempre, pelo apoio e acolhimento nos tempos de permanência aqui em Salvador.

A minhas amigas-irmãs, Andréa, Nilda e Sandra, pelo carinho, pelo apoio, pela confiança irrestrita e por entenderem que, para estar junto, não precisa estar sempre perto;

Ao PPGEDUC, programa que me acolheu e se tornou minha "casa" acadêmica. Em especial, a Sônia e a Sandra, pela atenção e compreensão com que sempre me trataram.

A todos e todas com quem aprendi e compartilhei as aprendizagens deste caminho. Muito obrigada.

RESUMO

MENEZES, Graziela Ninck Dias. Professores e Professoras do Sul: cartografias da profissão docente em contextos de diversidade na Educação Profissional Técnica. 2020. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador/BA, 2020.

Este estudo tem por objetivo cartografar a profissão docente na Educação Profissional Técnica do Instituto Federal da Bahia, a partir das experiências educativas com a diversidade. A diversidade é aqui pensada como um campo de disputa das existencialidades que permeiam as dimensões da profissão docente. Assim, os processos formativos, a organização do trabalho docente, os modos de atuar, os lugares que os professores e professoras ocupam no interior da profissão, e como se posicionam e posicionam a instituição enquanto espaço público democrático, são reescritos em uma dinâmica que reconfigura a docência. A partir de uma perspectiva epistêmico-política, que se inclina à escuta das experiências desperdiçadas dos docentes (SANTOS, 2011), a pesquisa buscou identificar os saberes que os professores e professoras vêm constituindo, e reposicionando a condição formativa e de produção do conhecimento acerca da docência para o interior da profissão (NÓVOA, 2017). Na etapa inicial, o trabalho metodológico constituiu-se em uma cartografia de "dados" quantitativos e um mapeamento dos *campi* de Ilhéus e Valença, lócus da pesquisa. Estes "dados" foram lançados aos professores colaboradores da pesquisa, que atuam no Ensino Médio Integrado a estes dois *campi*, para um exercício coletivo de diálogo e análise hermenêutica. Tal procedimento trouxe à tona os sentidos construídos pelos docentes, a partir das experiências que circunscreveram a leitura da realidade em cena. Inspirada nos princípios que norteiam a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica (SUÁREZ, 2015), a segunda etapa da pesquisa debruçou-se sobre as cartas pedagógicas pelas quais os docentes foram convidados/as a revelar suas experiências educativas com as questões da diversidade. As cartas deram origem a documentos finais escritos pelos professores e professoras que foram publicados e voltaram para a tese como um referencial bibliográfico da discussão das próprias experiências narradas, e tendo em vista pensar como a emergência dessas práticas atravessam a constituição profissional dos docentes. Os resultados me levaram a caracterizar como a diversidade, enquanto um campo de disputa das existencialidades, provoca um processo de disrupção sobre a profissão, posto que foram observados movimentos de reconfiguração nas diversas dimensões constitutivas da docência. Desse modo, a profissão foi pensada por territórios. Um desses territórios expressa a produção de não-existências, por meio de invisibilidade e silenciamento dos sujeitos da diversidade e da política interna de relação com as comunidades e de formação docente. Outro território revelou-se como espaço de crises profissionais, afetando os docentes em seu processo de profissionalização, suas identidades e na organização do trabalho. Por outro lado, também foi analisada a formação de territórios de re-existências, os quais são produzidos por professores que se dirigem epistemologicamente e politicamente em direção ao Sul, por meio de práticas educativas insurgentes que provocam as disrupções nos processos formativos partilhados e construídos entre os pares, na relação com as comunidades, no reconhecimento e enfrentamento dos conflitos pedagógicos diante dos modos como os sujeitos da diversidade são percebidos nos *campi*. Os dados revelam, assim, que este processo resulta na construção de uma nova territorialidade profissional que se baseia no diálogo intercultural e na formação de subjetividades democráticas, ganhando, então, a configuração de uma cultura profissional intercultural.

Palavras-chave: Profissão Docente. Diversidade. Pesquisa Narrativa. Educação Profissional Técnica. Interculturalidade.

ABSTRACT

MENEZES, Graziela Ninck Dias. Teachers and Teachers of the South: cartography of the teaching profession in contexts of diversity in Technical Professional Education, 2020. Doctoral thesis. Program of Post-graduation in Education and Contemporaneity. State University of Bahia, Salvador/BA, 2020.

This study aims to map the teaching profession in the Technical Professional Education of the Federal Institute of Bahia, from the educational experiences with diversity. Diversity is here thought as a field of existential dispute that permeates the dimensions of the teaching profession. So, the formative processes, the organization of teaching work, the ways of acting, the places that teachers occupy within the profession and how they position and position the institution while a democratic public space are rewritten in a dynamic that reconfigures the Teaching From an epistemic-political perspective that is inclined to listen to teachers' wasted experiences (SANTOS, 2010) the research sought to identify the knowledge that teachers have been constituting, repositioning the formative and production condition of knowledge about teaching in the interior of the profession (NÓVOA, 2017). The step one, methodological work consisted of a cartography quantitative's "information" and a mapped the *campi* of Ilhéus and Valença, locus of the research. These "information" were released to the research collaborating teachers who work in the Integrated High School of these two *campi* for a collective exercise of dialogue and hermeneutic analysis. Such procedure brought to light the senses built by the teachers, from their experiences that circumscribe the reading of reality on the scene. Inspired by the principles that guide the Narrative Documentation of Pedagogical Experience (SUÁREZ, 2015), the second stage of the research dedicated about the pedagogical letters in which teachers were invited to reveal educational experiences with diversity issues. The letters gave rise to final documents written by the teachers that were published and returned to the thesis as a bibliographic reference in the discussion of their own narrated experiences and in view how the emergence of these practices cross the professional constitution of the teachers. The results took us to characterize how diversity, as a field of dispute of existentialities, causes a process of disruption on the profession, since movements of reconfiguration were observed in the different constitutive dimensions of teaching. In this way, the profession was conceived by territories. One of these expresses the production of non-existences, through the invisibility and silencing of the subjects of diversity and the internal policy of relationship with communities and teacher training. Another territory revealed itself as one of professional crises, affecting teachers in their professionalization process, in their identities and in the organization of work. On the other hand, the formation of territories of re-existences was also analyzed, which are produced by teachers who are heading epistemologically and politically towards the South, through insurgent educational practices that provoke disruptions in the formative processes shared and built between peers, in their relationship with communities, in the recognition and facing of pedagogical conflicts in the face of the ways in which the subjects of diversity are perceived on campuses. The data thus reveal that this process results in the construction of a new professional territoriality that is based on intercultural dialogue and the formation of democratic subjectivities, thus gaining the configuration of an intercultural professional culture

Keywords: Teaching profession. Diversity. Narratives. Technical Professional Education. Interculturality.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAT URAS

EPT	Educação Profissional Técnica
IFBA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia
EMI	Ensino Médio Integrado
PRPGI	Pró Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica
PPGEduC	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria da Educação Especial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
CNE	Conselho Nacional da Educação
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
CEB	Câmara de Educação Básica
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
DCNEPTM	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projetos de Lei
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional rede Nacional
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa no Ensino Superior
EJA	Educação De Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
CONSUP	Conselho Superior
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
DNEP	Documentação Narrativa De Experiências Pedagógicas
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
NAPNE	Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Especiais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
COTEP	Coordenação Técnico-Pedagógica

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Distribuição do quantitativo de trabalhos sobre a profissão docente segundo as dimensões	39
Figura 1 –	Mapa de distribuição dos campi do IFBA – 2019	56
Quadro 2 –	Distribuição de número de projetos de pesquisa por temáticas que abordam a diversidade no IFBA, inscritos na Pró-Reitoria de Pesquisa em 2018	57
Quadro 3 –	Professores que participaram das Cartas Pedagógicas	63
Figura 2 –	Desenho do processo de análise	96
Gráfico 1 –	Marcadores sociais dos estudantes dos campi do IFBA de Ilhéus e Valença	107
Gráfico 2 –	Orientações ofertadas pelos campi para atuar com as questões da diversidade	140
Gráfico 3 –	Orientações ofertadas pelos campi para trabalhar com o ensino integrado	141
Gráfico 4 –	Realização das tarefas da docência dentro da carga horária	169
Gráfico 5 –	Carga horária utilizada em atividades de ensino	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Teses e Dissertações que discutem temáticas da diversidade (2008 a 2018)	36
Tabela 2 –	Teses e Dissertações por ano de apresentação (2008 a 2018)	37
Tabela 3 –	Distribuição de Teses e Dissertações por região (2008 a 2018)	38
Tabela 4 –	Quadro de Professores dos campi de Ilhéus e Valença	60
Tabela 5 –	Distribuição de número de professores por áreas de conhecimento e áreas técnicas nos campi Ilhéus e Valença do IFBA	61
Tabela 6 –	Sobre atitudes/situações com questões da diversidade nos campi Ilhéus e Valença do IFBA	120
Tabela 7 –	Organização de atividades educativas para atuar com temáticas étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de classe, religiosidade, deficiência física nos campi Ilhéus e Valença do IFBA	156
Tabela 8 –	Participação dos professores nos campi Ilhéus e Valença do IFBA	175

SUMÁRIO

Iª CARTA – Das minhas inquietações iniciais 16

I CARTOGRAFIAS INICIAIS: SINAIS E TRILHAS DO PROBLEMA DE PESQUISA 18

1.1 Primeiros sinais da pesquisa: experiências de vida-profissão-formação 19

1.2 Outros sinais: o estado da arte da docência na Educação Profissional Técnica 31

IIª CARTA – Das minhas errâncias e incertezas ao caminhar 49

II CARTOGRAFIAS METODOLÓGICAS RUMO AO SUL: SINUOSIDADES E RISCOS DO CAMINHO 51

2.1 Territórios da pesquisa: o IFBA e os professores e professoras do Sul 55

2.2 Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica: um rascunho de mapa feito à mão 67

2.3. Entre números, rodas e cartas: narrativas como cartografias metodológicas do Sul 74

2.3.1 Primeiro Documento cartográfico: dos números às rodas de conversa 75

2.3.2 Segundo Documento cartográfico: cartas pedagógicas a quem ousa ensinar na diversidade 81

2.3.3 Terceiro Documento cartográfico: cartas dos professores e professoras do Sul – de quem ousa ensinar na diversidade 87

2.4 Lendo o mapa construído: a análise das narrativas 91

IIIª CARTA – Dos meus estranhamentos e espantos 98

III TERRITÓRIOS DE NÃO-EXISTÊNCIAS: DIVERSIDADES NEGADAS 100

3.1 Invisibilidade e silenciamento dos sujeitos da diversidade 102

3.2 Educação para diversidade: um projeto político sem caminhos 116

3.3 O esquecimento do processo formativo 129

IVª CARTA – Dos conflitos, medos e inconformismos 150

IV TERRITÓRIOS PROFISSIONAIS EM CRISE: SUBJETIVIDADES INCONFORMISTAS E REBELDES 152

4.1 Entre o reconhecimento dos sujeitos da diversidade e os desafios do ensino-pesquisa-extensão 153

4.2 A participação almejada e as (im)possibilidades de diálogo: conflitos e tensões no seio do professorado 173

Vª CARTA – Da esperança, radicalidade e possibilidades 186

V TERRITÓRIOS DAS RE-EXISTÊNCIAS: A TERRITORIALIDADE DA CULTURA PROFISSIONAL INTERCULTURAL 188

5.1 Trilhas para a construção de uma identidade institucional da EPT 189

5.2 Reinventar-se na docência: protagonismo juvenil e autoformação colegiada como movimentos de re-existência da docência 200

VI ª Carta – Das aprendizagens, conquistas e desafios 210

VI CARTOGRAFIA FINAL: CONTORNOS NARRATIVOS DOS TERRITÓRIOS DA PROFISSÃO NA DIVERSIDADE 212

REFERÊNCIAS 220

APÊNDICES 229

ANEXOS 231

Iª Carta – Das minhas inquietações iniciais

Prezadas colegas professoras, prezados colegas professores,

Não sei ao certo quando começaram minhas inquietudes e meus anseios para entender mais a nossa profissão. Aliás, acho que essa inquietação me trouxe para a docência e, dentro dela, sempre me colocou em movimento. Confesso que estive o tempo todo um tanto inconformada pelo modo como nós, professores e professoras, estamos sempre à deriva ou a reboque de um discurso que, de tão distante de nossas realidades, vira letra morta. O fato é que sempre fui rebelde diante das precárias condições de trabalho, da falta de valorização profissional e do desrespeito com que as políticas educacionais sempre trataram os estudantes.

Mas, falando do cenário atual onde leciono, muitas coisas têm me inquietado e me movido como pessoa-professora. Uma delas tem sido a dificuldade de colocar na pauta do dia questões sobre a defesa dos direitos das minorias, a liberdade de expressão, a diversidade das práticas culturais, que parecem muito óbvias para mim e para alguns companheiros e companheiras do campus Ilhéus do IFBA. Mas vejo que, aos olhos de outros colegas, das políticas institucionais e, inclusive de alguns/algumas estudantes, ações que pautem temas como liberdade, democracia, respeito a diversidade, entre outros, emergem como desatinos ou, simplesmente, "baderna". Talvez essa não seja uma realidade só neste campus. O fato de trabalhar no Instituto Federal da Bahia, com algumas condições materiais e uma carreira melhor estruturada e remunerada em relação às demais redes públicas, ao menos na minha realidade, poderia ter me aquietado um pouco. Porém, como a docência não é feita só disso, o cotidiano e as disputas internas me conduziram a novas inquietações que se configuraram neste trabalho de tese.

Foram quatro anos de estudos, de aprendizagens e de novas (des) construções. O que compartilho a partir de agora com vocês é o resultado desse trabalho. Nesse primeiro momento, reflito sobre essas inquietudes as quais mencionei e como elas, sendo pensadas no cenário atual, me conduziram a formular uma questão de pesquisa e objetivos que busquei responder ouvindo alguns de meus pares. Ao longo dos capítulos desse trabalho acadêmico, vou dialogando com vocês acerca dos meus movimentos, pensamentos, angústias e alegrias para constituir esta pesquisa. Antes de passar para o primeiro capítulo, que é a introdução, quero falar sobre estas cartas que estarão à frente de cada capítulo e vocês verão que esta escrita epistolar perpassará todo o trabalho. A discussão teórico-metodológica sobre as cartas deixarei para o capítulo que lhe cabe.

Quero falar da inspiração aqui. Em uma das minhas orientações, Jane Rios, minha orientadora, sinalizou sobre a possibilidade das cartas como um dos dispositivos da pesquisa, entre outras sugestões. Aquilo ficou latente. Depois de alguns conflitos epistemológicos, próprios de quem faz um trabalho de pesquisa, veio o "clique". "Sim, serão a cartas! E elas são um espaço narrativo privilegiado", pensei. Daí, fui enveredando pelas leituras e no meu armário me deparei com meus livros de Paulo Freire. E foi retomando a leitura de suas cartas publicadas em três livros que me inspirei para realizar estas escritas.

Paulo Freire sempre foi minha grande referência. Lembro-me de que tive o prazer de ouvi-lo em uma conferência na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Não me lembro bem do ano. Era por volta de 1990-1991. Eu era estudante do magistério, no Instituto Municipal de Educação Aziz Maron – IMEAM, na cidade de Itabuna, lugar onde moro até hoje. A presença de Freire mobilizou uma multidão e o auditório, que era muito pequeno, não comportou o número de pessoas. Aliás, nem o que existe hoje seria suficiente. Foi preciso acomodar toda aquela gente na área externa do campus. E quem conhece esta universidade sabe de qual área estou falando. Paulo Freire falou para todos e todas naquela tarde. E daquele momento em diante sua letra viva nunca saiu de mim. Penso que minha inquietude tem alimento nas palavras freireanas. Enfim, ele sempre me inspirou e neste trabalho com o qual eu chego ao doutoramento, acho que foi inevitável grafar esta escrita que há em mim. Penso que encontrei uma linda forma de revelar isto.

Graziela Ninck

Itabuna, 08.07.2019

Inverno.

CARTOGRAFIAS INICIAIS: SINAIS E TRILHAS DO PROBLEMA DE PESQUISA

> *Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho, ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e por que luto, valem a pena ser tentados. (FREIRE, 2013, p. 20)*

Assim como Paulo Freire escreve nesta epígrafe, o trabalho aqui apresentado não é fruto de uma ação academicista ou de pura vaidade. Esta pesquisa diz respeito às inquietações construídas na minha história como professora de escola pública. Entre as questões que sempre me tocaram, as discussões em torno da docência, do ser e fazer dos professores e professoras, influenciaram na escolha da formação acadêmica que seria mais adequada às minhas perspectivas e que me trouxeram até este estudo. Penso que um dos legados que Paulo Freire nos deixou foi a esperança. Por isso, nos meus sonhos como educadora, inscrita no meu tempo e na minha circunstância mundana, as questões da docência e da diversidade se entrecruzam e mobilizam esta pesquisa.

Nesse sentido, o debate sobre a docência resulta para mim do compromisso que assumo, como pessoa-professora, de fazer da minha profissão um espaço de relações humanas onde os valores de uma democracia radical e de uma sociedade mais justa e solidária sejam vividos e aprofundados. Para tanto, é fundante neste fazer que se respeite e integre a diversidade, em suas diversas formas de manifestação. Esta tem sido uma orientação de minha prática docente.

Chego então a esta pesquisa com a ideia de cartografar a profissão docente na Educação Profissional Técnica. Neste trabalho, a cartografia tem o sentido de mapear, rastrear sinais produzidos para compreender os contornos da profissão docente, objeto/tema que investigo. Assim, na condição de cartógrafa, aponto também meu olhar, que é parte do que conseguirei mostrar. O percurso por mim realizado constituiu as marcas que registro, por meio dos sentidos que atribuo, não apenas ao que vi, ouvi e presenciei, mas igualmente ao que senti, ao longo dessa caminhada.

Considerando isso, faço aqui, neste momento introdutório, algumas reflexões, a partir de minhas experiências e andanças formativas e profissionais, sobre o cenário que me levou a construir esta investigação. Este registro revela os contornos do percurso, por meio dos sentidos produzidos nas tensões da profissão, nos conflitos teóricos, na militância política e nos diálogos formativos que travei, até desenhar uma proposição que me direcionou para os caminhos que me permitiram estabelecer um horizonte de investigação.

Neste processo, fui observando sinais e a partir deles constituí duas trilhas para pensar o problema de pesquisa. Em uma delas, parto de minhas experiências e das reflexões produzidas no cotidiano da profissão e do meu processo formativo, observando o cenário no qual a profissão docente está circunscrita, atualmente, no Brasil. Pela outra trilha, trago diálogos com outras pesquisas, com outros olhares sobre a docência, na Educação Profissional Técnica, buscando aprofundar minha compreensão sobre meu objeto/tema e refletir como, política e epistemologicamente, este estudo pode contribuir para o campo da docência.

1.1 Primeiros sinais da pesquisa: experiências de vida-profissão-formação

O contexto que emerge na contemporaneidade é demarcado por movimentos de ruptura com o paradigma da modernidade eurocêntrica, que se instalou em nossa cultura, tendo em vista confrontar processos autoritários que negaram modos de existência que não se adequavam ao prescrito.

Tal ruptura eclode na nossa sociedade por meio de agendas políticas que buscam colocar no centro da discussão a emergência de novos temas que atravessam as identidades, os direitos sociais, culturais e políticos dos sujeitos, e a suspeição da ciência moderna como campo privilegiado de conhecimento. Assim, a voz dos sujeitos e as Epistemologias do Sul[1] (SANTOS, 2010a; 2007) surgem como novas possibilidades de reinscrever as tradições, e as novas subjetividades incorformistas e democráticas, para a construção de um novo modelo de emancipação social. Um modelo que inclua, reconheça e valorize, os diversos modos de viver, estabeleça um diálogo intercultural (TUBINO, 2016a) e garanta direitos sociais e políticos a todos os povos.

Esse movimento apresenta-se também na educação, exigindo dos docentes o desafio de repensar a própria profissão e a escola enquanto um espaço-tempo que pode potencializar ações democráticas e a construção de redes que integrem comunicação, arte, ciência e cultura, estabelecendo novas relações com a produção do saber, entre os novos sujeitos e as culturas da contemporaneidade.

[1] Conceito elaborado por Santos, no livro "Pela Mão de Alice – O social e o político na Pós-modernidade", que teve sua 1ª edição em 1995, e apresentado em diversas obras, sendo usado como título de outro livro publicado em 2010, pelo mesmo autor. Refere-se à diversidade epistemológica defendida como modo de insurgência das lógicas e conhecimentos produzidos em diversas sociedades que foram ignoradas pelas práticas colonialistas. As Epistemologias do Sul partem do princípio de que a pluralidade de compreensão, interpretação e intervenções existentes representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas, tendo em vista conferir inteligibilidade às experiências sociais (SANTOS, 2010a).

Nesse sentido e cenário, Nóvoa (2002) aponta que o professor[2] tem como desafio renovar a escola como espaço público, implicando analisar o sentido do trabalho e sua condição de agir sobre ele, no que diz respeito à autonomia política e pedagógica, à relação com as comunidades e à produção de conhecimento, inclusive em seu próprio processo formativo. Assim, os professores são colocados diante da necessidade de repensar como articulam seus modos de ser e estar na profissão e como negociam essa constituição, no quadro da contemporaneidade já anunciado. Em direção ao fortalecimento da profissão docente, Nóvoa (2002) propõe que o projeto de escola se construa junto com a formação desenvolvida por uma ação compartilhada dos docentes.

Nessa perspectiva, assumo compreender que os professores são sujeitos constituintes e constituidores de uma história social, política e cultural, que atravessa os tempos-espaços em que se inscreve a profissão docente. Cabe ainda demarcar que tal construção é um processo contínuo, aberto, que se produz em uma relação sujeita a desafios, encontros e superações da pessoa-professor. Porém, a história da profissão docente é marcada por interrupções, movimentos que apontam para uma perspectiva em que a docência é entendida como algo prescrito por políticas de formação, de controle do trabalho docente, de desenvolvimento da carreira. Enfim, por modos de ser e atuar que retiram dos professores a condição de autoria do seu fazer e tentam anular a relação social do tempo-espaço na qual cada sujeito produz a própria docência. A gênese desse processo tem suas marcas delineadas ainda nos séculos XVII e XVIII, pelas congregações religiosas que vão se transformar em congregações docentes (NÓVOA, 1999) que, instauradas sob a lógica da tradição ocidental e eurocêntrica da modernidade, negam as experiências concretas dos sujeitos nos seus tempos-espaços, em nome de saberes e práticas que se pretendem verdadeiros e universais.

Inserida nessa discussão, apresento este trabalho a partir de minha implicação como uma pessoa que fez da docência seu percurso de vida-profissão, através da atuação docente em uma instituição federal de educação profissional técnica. Assim, minhas inquietações surgem do meu próprio exercício no magistério, ao longo de oito anos, na Educação Profissional Técnica (EPT), em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio,[3] no Campus Ilhéus do Instituto

[2] A partir daqui, ao escrever o termo professor ou professores ou outros termos que designem a docência, referindo-me ao coletivo de docentes, tratarei no masculino, registrando que não anulo a presença de homens e mulheres que se constituem a partir de múltiplos gêneros. Entretanto, resguardando a fluidez da leitura, optei pelos termos nessa condição pois ainda é a mais usual em textos acadêmicos. Quando o texto fizer referência a uma pessoa determinada, o termo terá concordância de acordo com o sexo da pessoa que narra ou a quem me refiro.

[3] Trata-se de uma modalidade de oferta da Educação Profissional Técnica que se delineia pela produção da formação profissional de modo integrado ao Ensino Médio em uma mesma instituição e numa proposição de articulação do currículo e dos tempos dos alunos durante esse processo. No ambiente da instituição e na literatura

Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Iniciei este percurso, levando as experiências constituídas no exercício da profissão docente, por dezessete anos, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da rede de educação municipal da cidade de Itabuna-Bahia. Constituí experiências também na Educação Superior, pública e privada, inclusive no âmbito de cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, ou seja, na condição de formadora de professores.

Assim, posso afirmar que encontrei uma condição de ser e viver a docência, que foi marcada por contextos agressivos de desprofissionalização.[4] Mas, em paralelo, muitas práticas de resistência e de luta da docência constituíram-se pelo respeito à condição profissional dos professores, sendo capazes de produzir, no exercício da profissão, possibilidades de ressignificar o fazer docente diante dos desafios interpostos pela sociedade excludente em que vivemos.

Então, no exercício cotidiano da docência, fui observando como nós, docentes, íamos lidando com esses desafios, sobretudo aqueles que nos confrontavam com os estudantes e suas demandas pessoais e coletivas, suas culturas e os desejos que emergiam no dia a dia. Pessoas com histórias, com vidas marcadas por exclusões, discriminações e preconceitos, e cujos anseios costumam ser invisibilizados ou escamoteados em um contexto que privilegia o sucesso escolar e os índices de aprovação. Esse processo foi apontando para um cenário de disputa e de enfrentamento de padrões de normalização e de silenciamento que se impunham sobre discentes e docentes.

Diante dessas observações, algumas inquietações surgiram, ligadas à necessidade de investigar as experiências educativas de docentes da EPT que atuam no EMI e que ressignificam a profissão neste cenário, sobretudo, aquelas questões ligadas à diversidade. A diversidade é aqui entendida como um campo de disputa dos modos de ser e existir de sujeitos e grupos, mas que, demarcados em uma realidade socio-histórica, têm suas singularidades reelaboradas por sentidos atravessados por relações de poder, constituindo-se em diferenças que classificam,

atual, esta modalidade é denominada como Ensino Médio Integrado (EMI), termo ao qual me referirei nesse texto. Destaca-se que, além dessa modalidade, também são ofertadas no nível técnico médio as modalidades *Subsequente*, quando o curso técnico é realizado após a conclusão do Ensino Médio e *Concomitante*, quando a pessoa faz o curso técnico simultaneamente ao Ensino Médio sem nenhuma articulação curricular.

[4] A partir de estudos de Nóvoa (2017; 2009a; 2002), Loureiro (2001), Ramalho e Gauthier (2004), Oliveira (2003), entre outros, compreendo a desprofissionalização docente como um estado de ser na profissão onde o próprio docente já não reconheceria mais a especificidade do seu fazer, nem sentiria a necessidade de assim fazê-lo, constituindo-se em um estado de anulação, de imobilização de tal modo que lhe fosse retirada a autonomia política e pedagógica para resolver os desafios do ensino e do cotidiano escolar. Além disso, conduziria ao esvaziamento de sua organização, enquanto categoria de trabalhadores e trabalhadoras, eliminando a possibilidade de reivindicação política por direitos econômicos e sociais, e reduzindo a sua condição profissional à funcionarização.

marcam grupos e sujeitos, colocando-os em um processo de desigualdade econômica, cultural, científica e política.

Questionei-me sobre os sentidos que têm para nós o fato de sermos educadores e atuarmos, na EPT, junto a sujeitos reconhecidos enquanto *os diferentes*[5]. E mais: perguntei-me sobre como produzimos essa profissão face aos desafios que enfrentamos ao nos depararmos com o cenário atual que delineia as práticas docentes no instituto.

Tal questão revela-se como um grande desafio, posto que seja reconhecida, histórica e institucionalmente, a centralidade que a instituição tem na formação para o trabalho e a produção tecnológica. Dessa maneira, a necessidade de cuidar do humano, das relações, dos aspectos que tocam a condição do outro, de ser e viver, a saber: as questões de gênero, de etnia, de credo, de tradições, de deficiências, inclusive econômicas, enfim, as demandas da diversidade. As disputas por vezes vistas como consequência das relações exclusivas entre capital e trabalho e não constituintes de uma realidade complexa, sendo então percebidas como secundárias e contingenciais. Assim, a reconstrução desse lugar da docência implica o movimento de constituição de si e do lugar da profissão, no âmbito da Educação Profissional Técnica.

Nesse sentido, coube pensar, a partir da perceptiva apontada por Dussel (2017), que os sujeitos da diversidade constituem *o "Pueblo"*, que é visto como o bloco social dos oprimidos e excluídos, que possuem uma memória histórico-popular de lutas que ultrapassa a relação do sistema capitalista, instituída apenas a partir do século XIX.

Assim, passei a observar que, em processos educativos ligados à pesquisa, extensão ou ensino, cuja temática tocasse as questões da diversidade, era notório, de um lado, a construção de polêmicas sobre os temas abordados, diante de posturas fundamentalistas e mesmo preconceituosas. Por outro lado, eram recorrentes também os questionamentos acerca da pertinência dos debates sobre questões étnico-raciais e de gênero para a formação de jovens da EPT, emanados de docentes, discentes e técnicos administrativos. Tais circunstâncias exigiam daqueles que assumiam a diversidade como centralidade de seu exercício docente, o enfrentamento de discursos e práticas de homogeneização e a reconfiguração de seu trabalho, de sua formação, dos tempos e espaços das práticas, enfim, de sua profissionalidade.

[5] Segundo Candau (2012, p. 239), a diversidade no seio das relações de poder produziu uma sociedade de desigualdades e traduziu as pessoas que não atendem ao modelo hegemônico cultural como sujeitos "que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade, os/as que possuem características identitárias que são associadas à 'anormalidade' e/ou a um baixo capital cultural".

Apesar desse cenário, observei que as práticas, sobretudo de extensão e pesquisa, sinalizavam como os docentes do instituto rompiam as fronteiras internas da própria cultura da instituição e dos sujeitos, ao demarcarem, em calendário oficial, atividades que implicavam a alteração da rotina, a exemplo de seminários e oficinas da Semana de Consciência Negra,[6] projetos que contam com bolsas para discentes ligadas às questões de gênero, dentre outras atividades. Nesse caminho, constatei, ainda em 2015, por meio de levantamento junto ao site[7] da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI), a existência de 26 projetos de pesquisa em 13 *campi* dos 21 existentes, cujos temas estão relacionados a questões étnico-raciais, de pessoas com deficiência, sobre gênero e sexualidade, religiosidade, saberes e culturas tradicionais. Porém, essas práticas se mostram isoladas ou pouco divulgadas, seus resultados e as análises delas decorrentes não alcançam grande parte da comunidade acadêmica da instituição.

Além disso, aproximei-me mais da discussão que circunda esta pesquisa, através dos estudos produzidos no Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO),[8] inscrito na linha II Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Entre as atividades desenvolvidas pelo Grupo, destaco a pesquisa, iniciada em 2015, sobre a Profissão Docente na Educação Básica na Bahia,[9] que buscou a compreensão de como os variados contextos da diversidade emergem e se apresentam à docência. Destaco que a pesquisa aqui apresentada é um desdobramento dessa pesquisa anterior, constituindo-se em um estudo que particulariza a discussão da profissão na Educação Profissional Técnica.

---

[6] A Semana da Consciência Negra é um evento que ocorre em diversas escolas do país, em referência à data de 20 de novembro, que é dedicada ao dia da Consciência Negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares, líder quilombola brasileiro, que lutava contra o processo de escravização de homens e mulheres, no período colonial. Esta data foi reconhecida em 2003 pela lei 10.639 e passou a compor os calendários escolares. A partir da lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, a data passou a ser celebrada nacionalmente. Entretanto, os modos de organização de atividades comemorativas dessa data dependem dos projetos pedagógicos de cada instituição.

[7] Disponível em: <http://www.prpgi.ifba.edu.br/>. Acesso em: 16 jun.2016

[8] O Grupo de Pesquisa DIVERSO tem como objetivo articular as discussões produzidas de forma multidisciplinar acerca da docência, incluindo nisso as demandas de formação e profissionalização docente, na educação básica e suas relações com a diversidade.

[9] Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTI/CNPq nº 28/2018, aprovada pelo Comitê de Ética da UNEB, através do Parecer nº 1.231.920, com o período de duração de 2015 a 2021. Devido à extensão geográfica do Estado, inicialmente foi feito um recorte nos territórios da Região Metropolitana e do Piemonte da Chapada. Em cada território, elegeu-se um município, sendo estes Salvador e Jacobina, respectivamente. Dados quantitativos foram coletados a partir de questionário enviado por plataforma Survey Monkey aos professores do Ensino Fundamental das redes municipais. Atualmente, os dados estão em processo de análise e a pesquisa encontra-se na terceira etapa, que se circunscreve pela elaboração de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas com professores do município de Salvador.

Ainda vale destacar os estudos que fizemos no DIVERSO acerca das políticas educacionais sobre a diversidade, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para o Plano Nacional de Educação (PNE), além de considerar uma análise geral, no sentido de pensar a docência face aos elementos desses dispositivos.

O estudo realizado no grupo, além de outras leituras, ajudou-me a construir algumas análises entre as quais posso apontar que, desde o final da década de 1990, se observa a implementação de políticas educacionais que tratam da diversidade. Apesar de haver múltiplas abordagens, é perceptível que, nesse período, a temática passou a existir em diversos documentos, políticas e normativas oficiais e como as reivindicações da população vinham sendo atendidas, em parte, nestes dispositivos. Ainda no fim desta década, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentaram a "pluralidade cultural" como tema transversal, em 1997, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 foi constituído um capítulo específico para tratar da educação especial, além de artigos direcionados à educação indígena. Vale mencionar ainda o Plano Nacional de Educação de 2001, que destinou capítulos específicos para a educação especial e a educação indígena. Notei que tais medidas eram fragmentadas e pouco se articulavam de fato com as questões das diferenças vividas nas escolas. Entretanto, não se pode ignorá-las como marcos legais que atravessam o processo.

A partir do ano de 2003, há uma expansão e reorientação de programas e projetos e uma maior articulação das políticas sobre diversidade no Ministério da Educação (MEC), a partir da implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD),[10] pelo Decreto Presidencial nº. 5.159, de 28 de julho de 2004, que gerou ações no âmbito da constituição de normativas, assim como no trabalho de formação e articulação com outros agentes da sociedade civil.

Entre esses marcos normativos, no início dos anos 2000, foram implementadas a Lei nº. 10.639/03, que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução nº.1, de 17/6/2004), instituídas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) para regulamentar a lei anterior, além da Lei nº. 11.645/2008, que incorpora as discussões ao ensino

[10] Cabe destacar que em 2011 o MEC extinguiu a Secretaria de Educação Especial – SEESP, criada ainda em 1999 e a incorporou à SECAD, que passou a se denominar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, pelo decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011. Por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a SECADI foi extinta como parte de um novo projeto político que se instaurou no país, cujas marcas se revelam por retrocessos no campo dos direitos educacionais e sociais, negando o reconhecimento da diversidade e fragilizando a promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

e às Diretrizes Curriculares de Matriz Indígena. Foram criados também o Decreto nº. 5.296/04, referente ao atendimento das pessoas com deficiência e o Decreto nº. 5.626/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Vale destacar um conjunto de medidas referentes à discussão sobre cotas e políticas de ações afirmativas nas Instituições de Ensino Superior para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, por meio da resolução CNE/Câmara Básica de Educação (CBE) nº 01 de 03 de abril de 2002; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2003; e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Programa Brasil Sem Homofobia, de 2004. Esse processo é resultante das reivindicações de movimentos sociais e sindicatos, que, ao longo da história de luta por direitos sociais, construiu propostas que vão, em meio a disputas político-jurídicas, se consolidando sob a forma de políticas públicas sociais.

Considerando as leituras e discussões construídas até então, observei que tais desafios se anunciaram dentro do IFBA. Além de mudanças quanto aos objetivos e finalidades[11] da instituição, demarcados pela Lei 11.892/08 que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), vivemos, na última década, mudanças político-pedagógicas que recolocaram o debate sobre a concepção dualista que historicamente transcorre na EPT coma alei 5.154/04. Tivemos, ainda, a política de expansão e democratização de acesso às vagas,[12] o que possibilitou a entrada na instituição de sujeitos que estiveram à margem das políticas educacionais.

Assim, como consequência da construção de um escopo legal que veio valorizando e garantindo políticas de inclusão educacional, a EPT, como modalidade de educação ofertada no país e integrada à estrutura da educação nacional, dirige seu processo de ampliação para atender a esses pressupostos acerca da defesa do direito à educação das minorias. Nesse sentido, é publicado um documento oficial sobre Concepções e Diretrizes da EPT, pelo qual se demarca o compromisso dos Institutos Federais em:

> garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como

[11] Ver Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Seção II, art.6º e Seção III art. 7º.

[12] Segundo dados do Ministério da Educação, a Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica (RFEPT) até 2004, contava com 140 escolas em todo o território nacional. Atualmente, conta com 644 campi dos Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica, 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, Colégio Dom Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná. A RFEPT está presente hoje em 568 municípios. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 05 abr. 2019.

> instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2008, p. 23)

Além disso, em 2013, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTM), nas quais é indicada a necessidade do adequado tratamento das questões relativas à profissionalização de pessoas com deficiência, de comunidades quilombolas, moradoras do campo e indígenas, além das pessoas atendidas na Educação de Jovens e Adultos.

Diante de todo esse contexto e com a necessidade de ampliar o corpo docente dos IFs,[13] nas diversas áreas, inclusive entre licenciados das áreas propedêuticas, a discussão acerca dos processos formativos, da organização do trabalho, das condições objetivas e da carreira para o exercício do magistério nessa modalidade, torna-se fundante para a concretização dos objetivos previstos para a educação profissional.

Entretanto, em meados da década de 2010, observa-se um desmonte e o enfraquecimento de muitas destas políticas, com a tentativa de retirada de direitos por meio de projetos tais como os Projetos de Lei (PL) nº. 867/2015, conhecido como Escola Sem Partido, além de outras medidas como a Reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória nº. 746/2016, transformada na Lei nº. 13.415/17 e a contenção de gasto público, por meio de Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº. 55/2016.

Estas medidas geraram impactos diretos sobre a EPT e as políticas de diversidade que vinham sendo implementadas. Entre outras consequências, destaco aqui alguns aspectos em que tais ações incidem no âmbito geral da educação. No que tange ao corte de gastos públicos produzido como efeito da PEC nº. 55/2016, há um impacto no acesso e na garantia de políticas de inclusão e permanência de estudantes. Segundo a Lei de Orçamento Anual da União de 2018, promulgada sob a Lei nº. 13.587, em 02 de janeiro de 2018, a redução de recursos para a educação foi da ordem de 32%, o que gerou a retenção de investimentos e de custeio, entre estes o corte de vagas nas instituições públicas de educação superior e profissional, bem como a restrição das políticas de permanência de estudantes e da contratação de docentes ou de investimentos em formação.[14]

---

[13] No IFBA, segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)/2014-2018, em 2004, o corpo docente era formado por 445 professores, sendo que esse número, já no ano de 2013, chegou a 1.105 docentes efetivos e, de acordo com a projeção do Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014-2018, no ano de 2018, o instituto estaria contando com 1.915 docentes, sendo destes 860 mestres, 570 doutores e 65 pós-doutores.

[14] Em 2019, vivenciamos manifestações gigantescas pelo Brasil, que atingiram mais de 150 cidades, cuja pauta era a defesa dos recursos da educação, posto que o atual ministro da pasta, Abraham Weintraub, anunciou em março de 2019 um contingenciamento de 30%, em média, de recursos das instituições federais de educação. Algumas instituições, inclusive o IFBA, tiveram cortes superiores a este índice e se manifestaram quanto à impossibilidade de manter suas atividades regularmente. Na ocasião, a instituição escreveu uma nota acerca da

Já a Reforma do Ensino Médio apresenta outros impactos diretos sobre a qualidade da educação proposta nessa etapa de ensino e, consequentemente, no EMI, bem como sobre os docentes. A reforma propõe um currículo base com menor carga horária e a complementação desta por meio de itinerários formativos que, necessariamente, não garantirão acesso pleno aos conhecimentos de todas as áreas, pois os estudantes só poderão escolher dentre o que for proposto, reduzindo a chance dos estudantes das escolas públicas de acessar as universidades. Segundo Frigotto e Motta (2017), a partir dos dados do Censo Escolar de 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), no Ensino Médio das redes públicas, foram realizadas 7.229.831 matrículas, sendo 146.613 alunos matriculados na rede federal, 7.026.734 nas redes estaduais e 56.489 nas redes municipais. Na rede privada, por sua vez, foram 1.070.358 estudantes, o que indica que, do mesmo modo que no Ensino Médio, os estudantes brasileiros estão na rede pública de ensino. Assim, o autor conclui que "esses dados constatam que os sujeitos dessa etapa educacional, logo, dessa reforma do Ensino Médio, são jovens oriundos das camadas populares" (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 362).

No que tange à condição dos docentes, essas medidas da PEC nº 55/2016 e da Lei nº 13.415/2017, além de intensificar e precarizar as condições de trabalho, trazem outros problemas à profissão docente. Na Lei da Reforma do Ensino Médio, passa-se a admitir os profissionais de notório saber que teriam certificação para atuar em qualquer área de conhecimento, na educação básica, ainda que não tenham formação adequada para tal.

Ainda em tramitação, o PL nº. 867/15 – Projeto Escola Sem Partido, visa restringir enquanto ações curriculares de ensino, extensão e pesquisa, temáticas como religiosidade africana, relações de gênero e questões sexistas. O que fica posto é que tal proposição quer derrubar o projeto político educacional de transformação que exigiu rupturas com a concepção de educação fundamentada na visão hegemônica, conservadora e mercadológica, que se revelava discriminatória e excludente.

Essa limitação curricular do mesmo jeito é vista na BNCC, que implantou, com força de lei, um currículo comum para todo o território nacional. Para alguns autores, como Silva (2015), Macedo (2014) e Macedo, Nascimento e Guerra (2014), a BNCC ignora o cotidiano da escola e as demandas dos grupos minoritários acerca da representação, no currículo, de seus valores e de suas identidades. O documento aponta para uma possível "anulação" da diversidade, enquanto uma dimensão curricular que atravessa os programas de ensino, bem

---

situação, que está disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/notas-comunicados/nota-de-esclarecimento-sobre-os-cortes-no-orcamento-do-ifba>.

como os espaços e relações cotidianas nas escolas brasileiras, posto que a prerrogativa de ser nacional e comum pressupõe a ideia de homogeneizar e sedimentar um conhecimento tido como essencial e universal, desconsiderando outras histórias, sujeitos e arranjos geopolíticos, culturais e sociais.

Os estudos citados sobre a BNCC mostram que esta reorienta as políticas de avaliação da Educação Básica, destinando todo o processo formativo na escola a atender o que os organismos internacionais apontam como sendo o necessário à aprendizagem. Este processo será medido por dispositivos de avaliação em larga escala, sob um viés que atende a um modelo monocultural e impõe limites e obstáculos à atuação da escola, demonstrando-se vago nas questões relativas à discussão das diversidades.

Desse modo, a BNCC acaba constituindo um caráter prescritivo que pouco pode se adaptar aos cotidianos escolares, gerando riscos à democracia. Devido ao seu propósito homogeneizador, constitui-se em um projeto de modelagem de identidades ao valorizar apenas os conhecimentos legitimados socialmente. Assim, apenas aqueles que se apropriarem desses moldes poderão alçar a condição de sujeitos emancipados.

Além disso, a BNCC desqualifica o trabalho docente, pois este, passando a atender ao requerido pelo documento, será cobrado por meio dos resultados das avaliações de larga escala, o que configura ameaça à autonomia dos professores. Tal proposição incidirá ainda mais sobre o desenvolvimento profissional, já que os processos formativos estarão voltados para assegurar aos professores condições de atuar segundo as exigências oriundas da BNCC. Destaco ainda que o Ministério da Educação defendeu que a BNCC tivesse sua proposta ancorada no PNE (2014-2024).

No PNE, documento que norteia o planejamento da educação no país até 2024, nos estudos que realizei, observa-se que, além de metas específicas sobre a formação e a valorização docente – Metas 17 e 18 –, estes aspectos tal como são apontados de modo disperso em outras metas, a exemplo da Meta 3, que trata do Ensino Médio e prevê renovação curricular e do ensino, indicam a necessidade de uma política de formação continuada de professores. O mesmo acontece com a Meta 4, quando se refere à educação para grupos com necessidades especiais e prevê o fomento de formação continuada docente, para o atendimento educacional especializado, nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

Assim, no PNE, as políticas de formação estão concentradas na formação continuada, com intensidade em nível de Pós-graduação, porém priorizando áreas específicas em que há falta de professores, como ciências e matemática, o que caracteriza essa política por um caráter

pragmático e imediatista. No PNE, observa-se, ainda, que há a proposição de formação inicial, mas com abertura para a inclusão de programas especiais, apontando novas diretrizes curriculares para as licenciaturas, com valorização de práticas pontuais e desvinculadas dos processos formativos. Na formação continuada, o trabalho docente, a partir de suas demandas cotidianas, não aparece como central nas propostas e nem há menção a garantias de que esse processo se desenvolva no âmbito da carga horária de trabalho dos professores. Tal aspecto é importante para uma política de formação permanente vinculada aos desafios que emergem da escola.

Em decorrência, as metas propostas para a formação e as condições de exercício da docência não são suficientes para assegurar um processo formativo amplo, integrado à experiência da rede básica, nem há garantias necessárias à carreira e ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Saliento que, apesar das Metas 10 e 11 mencionarem a ampliação de vagas para a educação profissional, pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e pelo Ensino Médio, respectivamente, diante das condições apontadas para a formação e a valorização dos professores, não podem garantir a inclusão dos jovens na rede pública de educação. Outro aspecto é que, pela análise que fiz, as metas 3, 4, 17 e 18 não apresentam uma discussão acerca das especificidades da EPT, ficando os docentes desta modalidade submetidos às políticas direcionadas ao Ensino Superior ou ao Ensino Médio da Educação Básica realizado em escolas que não apresentam as demandas dessa modalidade educacional.

Nessa direção, o conjunto de medidas aponta para a desvalorização e a precarização do trabalho docente, para o aumento do controle sobre o processo formativo e a autonomia dos professores, para a fragilização das políticas de diversidade na educação, assegurando o distanciamento das instituições educacionais dos valores das comunidades que integram. Tal realidade impõe aos docentes desafios de vida-profissão face aos contextos de diversidade e aos conflitos das relações de poder e exclusão inerentes a esta questão.

O cenário atual descrito chama a atenção para o contexto macroestrutural ao qual os docentes estão circunscritos. Porém, por sua constituição, a profissão docente também é produzida a partir das condições existenciais que atravessam a indissociável relação pessoa-professor inscrita na trilogia "vida-profissão-escola" (NÓVOA, 2002; 1999). Assim, é importante fazer um exercício e pensar a própria historicidade do sujeito como marcada por suas experiências (LARROSA, 2016), um aspecto que funda a sua identidade profissional. É preciso, ainda, considerar que a existência de um sujeito é talhada dentro de uma realidade socio-histórica demarcada pelas relações construídas entre as pessoas, em suas dimensões

políticas, éticas, econômicas, sociais e culturais, e nas maneiras como essas dimensões delineiam seus processos de subjetivação.

Compreendo que o professor é um ser implicado na própria realidade; seu modo de inserir-se no mundo deriva da própria forma como o lê e de onde o lê. Nessa direção, é possível pensar como os professores produzem, modificam e transfiguram a profissão a partir das experiências construídas na diversidade. Historicamente, esta foi tomada como déficit, o que produziu pessoas e culturas privilegiadas que se sobrepuseram sobre as demais, a partir de uma lógica de domínio e subalternização ou de homogeneização.

Nesse debate, a ação docente pode caminhar para a hierarquização das diferenças entre os sujeitos, podendo defender uma proposta de homogeneização ou de acirramento, para a afirmação dessas múltiplas expressões culturais. Mas há ainda a possibilidade de atuar em um espaço flexível, onde as fronteiras culturais se abrem ao descentramento e permitem constituir novos modos de viver e compreender o mundo. E, assim, se assume uma posição de resistência e de luta pela liberdade, pela defesa das singularidades existenciais dos sujeitos, guiada por práticas de solidariedade e de uma cidadania inclusiva. Tais ações se dariam por meio de inciativas que promovam a visibilidade das culturas ignoradas pelo projeto hegemônico e de outros conhecimentos que foram alijados em nome de ciência normativa.

É pelo fazer e refazer de si que compreendo ser possível enxergar o movimento de construção da profissão docente na Educação Profissional Técnica do IFBA, posto que tal movimento exige dos docentes ressignificar o seu lugar de atuação e a sua posição nessa modalidade de ensino. Isso implica pensar que a luta pela profissão é atravessada pela defesa de um estatuto ético, para o exercício da docência e o próprio ato de educar, e pela tomada da profissão nas próprias mãos, de modo a poder modificá-la, transfigurá-la e redesenhar a própria instituição quanto ao seu papel diante das demandas locais que emergem das necessidades dos estudantes, a partir de suas identidades étnicas, religiosas, de gênero, de classe e culturais.

Nóvoa (1999) adverte que a condição profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e conflitos, sendo atravessada por fatores tais como a defesa de sua autonomia face à ampliação de especialistas, bem como diante da finalidade da escola e sua relação com a construção de modelos societários emergentes. Nessa direção, o tema da diversidade adentra o universo da educação, exigindo dos docentes um modo de constituir seu fazer profissional nesse contexto.

O entrelaçamento de docência e diversidade constitui, até aqui, o problema de pesquisa que se delineia com os seguintes questionamentos: como a profissão docente se constitui na

Educação Profissional Técnica? De que maneira as experiências educativas com a diversidade reverberam no processo de constituição da profissão?

Buscando responder a estas questões, entendi que precisava adentrar os universos da docência, tanto aqueles que se circunscrevem aos contextos coletivos, bem como as experiências de professores que vivem nesses contextos. Meu intuito então, foi o de embrenhar-me, aprofundando um olhar que pudesse ir desvelando os contornos, os sinais, as nuanças que a profissão tem na EPT. É preciso olhar de vários lugares e de muitas maneiras, para desenvolver proposições às perguntas lançadas. Nesse sentido, apresentei como objetivo geral cartografar a profissão docente na Educação Profissional Técnica, a partir das experiências educativas com a diversidade. Para tanto, entendi que seria preciso: mapear as dimensões que constituem a profissão docente na EPT do IFBA; analisar como os docentes produzem/vivem a profissão na EPT; e compreender como as experiências educativas com a diversidade reverberam na constituição da profissão docente na EPT. Assim, cada objetivo específico apresentado pode colaborar para que essa realidade seja registrada pela cartografia proposta.

A proposição deste trabalho exigiu, então, identificar e reconhecer possíveis diálogos com outras pesquisas que pudessem colaborar com minhas questões e até que já tivessem algumas respostas ou a indicação de aspectos que abarcassem meu problema de investigação e me ajudassem a atravessar as primeiras fronteiras desta pesquisa.

1.2 Outros sinais: o estado da arte da docência na Educação Profissional Técnica

Como já anunciado, apresento um estudo que se constituiu em uma busca por aproximações e dissensos que poderiam delimitar esta pesquisa, pois entendo que a produção do conhecimento não se faz em uma ação isolada. Assim, as pesquisas acadêmicas podem mostrar sinais de como o objeto desta investigação vem sendo analisado por outros pesquisadores.

Compreendo que a realidade é construída por múltiplos olhares que precisam ser confrontados, vistos sob um senso crítico que não duvida da possibilidade de cada interpretação, mas considera que a produção de conhecimento é sempre um evento histórico, circunscrito ao tempo-espaço em que se produz.

Em André (2009), a pesquisa do tipo Estado da Arte é caracterizada como de natureza documental-bibliográfica e seus estudos demonstram que este tipo de pesquisa visa mapear e discutir investigações em algum campo do conhecimento, analisando seus aspectos e dimensões, em determinado período e lugar. A autora indica que trabalhos desta natureza têm

sido muito úteis, ao revelarem as temáticas e as metodologias selecionadas pelos pesquisadores, potencializando a análise de como este conhecimento vem se configurando, pois apontam para as permanências, os abandonos e a emergência de temas que constituem um campo ou área de estudo.

Por essa razão, busquei realizar um levantamento de trabalhos acerca da docência na EPT, de modo que pudesse analisar semelhanças e afastamentos do objeto e das categorias desta pesquisa, ao tempo em que, estabelecendo trocas, suas especificidades sejam mantidas. Nessa direção, o intuito foi de, na observância das especificidades, buscar conduzir esta pesquisa de modo que possibilite ampliar o conhecimento da área e fomentar discussões metodológicas que propiciem novas investigações.

Compreendi como importante a realização de um estudo dessa natureza, para delinear melhor o trabalho de doutoramento que apresento, tomando como categoria dessa discussão a **profissão docente na educação profissional técnica.** A escolha desta categoria deu-se pela centralidade e especificidade que a discussão sobre os modos como os professores da EPT vêm constituindo a profissão, revelando-se como necessária aos estudos atuais, diante das mudanças trazidas após processo de implantação dos IFs.

Entretanto, é possível notar que a discussão, no que se refere aos docentes da EPT, sempre foi pautada pela formação de professores que, apesar de ser tida como tema que norteava a discussão sobre a docência, sempre ocupou um espaço secundário ou ausente das políticas educacionais, como indicam os estudos de Machado (2008; 2013). Ademais, os estudos citados de Machado e Kuenzer (2008); Manfredi (2002) e Moura (2008), entre outros, apontam que, antes do processo de ampliação da EPT por todo o país, incluindo as redes estaduais e federal, e do retorno da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, pelo decreto nº 5.154/04, por conta do componente técnico profissional, muitos docentes não tinham a formação específica para a docência,[15] o que sustentava a concepção do exercício profissional na EPT ser traçado pelo modelo dualista e tecnicista. No campo da legislação, a LDB nº 9.394/96, que foi um marco da estrutura educacional vigente no país, não delineava explicitamente quem seriam os professores para a EPT. Assim, não havia uma preocupação quanto à constituição da docência e de seu processo de profissionalização, o que se refletia no baixo número de estudos sobre a profissão nesse segmento.

[15] Segundo Manfredi (2002), muitos profissionais da EPT ainda na década de 1990 não tinham uma formação acadêmica e podiam ser monitores ou instrutores com formação técnica profissional.

Porém, com a franca ampliação dessa modalidade educacional e a entrada de muitos docentes, houve o fomento de uma discussão acerca da docência na EPT, sobretudo pela dimensão da formação. Assim, o tema começa a compor alguns documentos oficiais como a Resolução do CNE nº 1, de 27 de março de 2008, pela qual se buscou definir as condições para estes profissionais atuarem na educação profissional integrada ao Ensino Médio.

Outra ação realizada é relatada por Machado (2008), ao apresentar suas considerações sobre o estudo do Grupo de Trabalho – Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do MEC, tendo em vista a elaboração de uma proposta-base de licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica, que fosse apresentada ao CNE. A autora aponta os resultados do referido trabalho, entretanto é sabido que, desde então, não se formalizou nenhuma política específica para essa questão ou a implementação da proposta apresentada.[16] Além disso, havia a expectativa de que a Resolução nº 01/08 do CNE trouxesse mais professores com formação específica para o quadro da docência da Educação Profissional Técnica.

O cenário constituído, então, aponta para uma maior preocupação, nas duas últimas décadas, com a docência na EPT. André (2010), em um trabalho sobre a formação de professores como campo de estudos, aponta que as pesquisas realizadas têm se concentrado na figura do docente, e isso pode desencadear a compreensão de que o professor é o único responsável pela situação educacional.

Considero compreensível que, diante da história da docência na EPT e do perfil de parte dos docentes ter origem no bacharelado, o processo formativo torna-se um elemento fundante da constituição da identidade docente. Entretanto, a condição profissional dos professores também é atravessada por outros aspectos, como as políticas de valorização profissional, o trabalho docente e as condições nas quais ele se realiza, como afirma André:

> Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles. (ANDRÉ, 2010, p. 177)

[16] Atualmente, encontra-se em andamento o Mestrado Profissional em Educação Profissional Rede Nacional (ProfEPT) como um Plano de Qualificação institucional, em face da exigência legal do título de Doutor para o acesso dos servidores aos níveis superiores da carreira, bem como para a formação qualificada do público em geral, aproveitando a grande capilaridade de atuação territorial da RFEPCT para otimizar a oferta de vagas do programa. O programa atende docentes e técnicos-administrativos da Rede Federal. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/sobreprofept>. Acesso em: 10 jun.2018.

Sobre essa discussão, Gorzoni e Davis (2017), em um estudo de revisão integrativa, ressaltam que a profissionalidade docente está associada a diversos aspectos como o conhecimento profissional específico; a atuação como docente; a identidade profissional construída nas ações do professor na escola face a suas demandas internas e externas; o processo formativo inicial e continuado e a constituição de saberes e práticas a partir de suas experiências. As autoras afirmam que a discussão acerca da profissionalidade docente ganhou centralidade nas duas últimas décadas, junto com outras categorias correlatas como profissão, profissionalização e identidade docente.

Diante desta análise e dos estudos em que venho me debruçando no âmbito do DIVERSO, a partir dos trabalhos de Nóvoa (1999), considero que a discussão acerca da condição profissional dos professores merece atenção dado o seu processo histórico, que vai desde a sua institucionalização e regulação, em meados do século XVII, o reconhecimento da especificidade de sua atividade e a relevância do seu papel social, no início do século XIX, a criação de instituições formadoras, no século XIX, até o contexto atual, em que a discussão da autonomia e do controle sobre o trabalho e a relação de subordinação ao Estado estão em pauta. Ainda nessa direção, Rios (2015, p. 11) defende que os professores são "sujeitos portadores de uma nova legitimidade da profissão [...] os embates travados no interior da categoria, tendo em vista (re) definir seu papel na sociedade, e conquistar as condições tidas como necessárias ao bom exercício desta profissão". Assim, para ela, na contemporaneidade, o estudo sobre a profissão docente compreende as experiências marcadas pelos diversos contextos em que os sujeitos se inscrevem.

Nesse sentido, pensar a profissão perpassa os processos que delineiam a constituição de um fazer específico, no caso, o fazer dos professores. Questionam-se, assim, os saberes, as implicações das histórias de vida no desenvolvimento profissional e na escolha da carreira, as práticas docentes e os diversos papéis que se somam à atividade docente, nos cotidianos escolares, as formas de organização do trabalho pedagógico, as condições de trabalho, a constituição dos processos identitários pessoais e profissionais, os processos formativos, o desenvolvimento profissional incluindo a inserção e a iniciação na carreira, e a cultura profissional.

Diante dessa conjuntura, entendi que a busca pelo descritor **profissão docente na educação profissional técnica** poderia atender melhor ao entendimento da docência proposto neste trabalho, a partir do seu estatuto profissional, bem como delimitar as dimensões que constituem essa profissão.

Assim, busquei mapear as pesquisas de teses e dissertações que versavam sobre a profissão docente na EPT, no período de 2008-2018. O recorte temporal estabelecido levou em consideração o processo de implantação dos IF até o ano anterior ao da realização da pesquisa. Dessa forma, realizei uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa (CAPES), também denominado de catálogos, que, segundo Ferreira (2002, p. 261), "se instalam criando condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleçam um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir". Elegi o banco de teses da CAPES como fonte de consulta, por entender que este abarca, em maior amplitude e pluralidade, os diversos programas de pós-graduação.

Na tentativa de delimitar melhor a pesquisa do estado da arte, utilizei o descritor "Profissão docente na Educação Profissional", entre aspas, pois este recurso sinaliza à plataforma que os trabalhos precisam articular as categorias: profissão docente e educação profissional técnica, mas nenhum trabalho foi encontrado.

Então, decidi por realizar uma entrada com a categoria "Educação Profissional Técnica" e "Ensino Profissional Técnico", observando quais trabalhos se reportariam às questões da docência. Além disso, observei, no levantamento dos trabalhos, a presença das questões da diversidade, considerando que trago esta discussão para a problemática do meu objeto.

Considerando o trabalho que Rios (2019b)[17] realizou sobre o estado da arte da Profissão Docente, utilizei como filtro a seleção de trabalhos na Grande Área das Ciências Humanas e na Área de Avaliação da Educação. Em seguida, identifiquei, por ano (2008-2018), os tipos de trabalho, as instituições e Estados/regiões onde foram realizados. Considerando todos os descritores já mencionados, selecionamos um total de 222 textos, mas que, ao final de uma análise de repetições, atingiu um total de 216 pesquisas.

A partir dos títulos das pesquisas, pude observar que 67% dos trabalhos abordavam temas variados, com destaque para a análise de propostas pedagógicas, processos curriculares, políticas de assistência estudantil e de avaliação institucional, egressos e sua inserção profissional, processos de implantação dos cursos integrados ao Ensino Médio, percepções dos estudantes sobre seus cursos, evasão, repetência e permanência. Esta multiplicidade de temas suscitou pensar que na última década, a ampliação da EPT gerou novas preocupações acerca

[17] Em seu estudo, além do processo de filtragem que se inicia pela plataforma de coleta e período, Rios (2019b) considerou a área de conhecimento (Ciências Humanas/Educação), a área de avaliação (Educação); o levantamento de teses e dissertações catalogados no Brasil, no Nordeste e na Bahia; a análise e a sistematização a partir dos títulos, resumos e palavras-chave das teses e dissertações produzidas em universidades baianas, focalizando temáticas, tipos de pesquisa, tendências teóricas e aspectos metodológicos envolvidos

do seu desenvolvimento. Se por um lado isso é significativo, por outro, levou-me a identificar que 33% das pesquisas sobre EPT discutem aspectos da docência. Considerando que são diversas as dimensões que transversalizam a profissão docente na EPT, já pude inferir que há poucos estudos nesse campo, o que converge com os trabalhos que analisei, mencionados no estado da arte.

Um aspecto que chamou a atenção foi o número de trabalhos que discutem as questões da diversidade na EPT. Do total de 216 trabalhos, 24 discutem temáticas diretamente ligadas às questões da diversidade, perfazendo um total de 11% dos trabalhos, conforme Tabela 1. Destes, apenas três pesquisas feitas no PROEJA relacionam docência e diversidade, entre estas estão as duas teses de doutorado encontradas.

Tabela 1 – Teses e Dissertações que discutem temáticas da diversidade (2008 a 2018)

Temáticas da diversidade	Nº Dissertações	Nº Dissertações Mestrado Profissional	Nº Teses	Total de nº de trabalhos
Étnico-racial	06	--------	--------	06
Gênero e Sexualidade	04	--------	--------	04
Inclusão	02	---------	--------	02
Socioeconômica	01	--------	--------	01
PROEJA	09	--------	02	11
Total	**22**	**00**	**02**	**24**

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A Tabela 1 revela o silenciamento que a questão da diversidade tem na EPT, mesmo considerando que, na última década, tivemos a constituição de dispositivos e políticas para a implantação e a ampliação de programas de inclusão, de permanência, de cotas, além das temáticas passarem a versar sobre pautas nas DCNEPTM. Os trabalhos selecionados, em sua maioria, discutem a questão a partir dos estudantes, ou seja, refletem as preocupações com os discentes que enfrentam obstáculos diante da diversidade que os constitui e que, muitas vezes, se tornam determinantes do seu processo de exclusão.

Nos trabalhos relacionados à discussão étnico-racial, a maior incidência diz respeito à permanência e às cotas. Dois trabalhos discutem a questão da mulher negra que ocupa espaços de trabalho e prestígio, direcionando-se para as questões do mundo/mercado de trabalho e não para as relações políticas, sociais, éticas e educacionais que se apresentam nos ambientes educacionais.

Já na temática de gênero e diversidade, dois trabalhos têm como foco a questão da mulher e os outros dois discutem a diversidade sexual e de gênero, sem delimitar quem são os sujeitos. Sob a temática da inclusão, os trabalhos discutem o processo de inclusão de alunos com deficiência, avaliando a efetividade das políticas públicas e os percursos escolares de

estudantes. O trabalho que é demarcado pela diversidade socioeconômica discute o impacto do EMI na vida de estudantes oriundos de uma determinada localidade.

Os 11 trabalhos situados no âmbito do PROEJA versam sobre três aspectos: cinco pesquisas discutem a questão da inclusão dos estudantes, considerando, como desafios, questões curriculares, acesso e permanência, entre outros; três pesquisas discutem questões curriculares do PROEJA na EPT; e apenas três pesquisas tratam da relação da docência com a diversidade, investigando as práticas educativas e as concepções dos docentes sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os dados apontados revelam um silenciamento da discussão da diversidade na EPT, sobretudo a relação da profissão docente com a diversidade. Tal silenciamento é ainda mais perceptível diante do período em que as pesquisas analisadas foram concluídas. A que tem data mais antiga é de 2014, portanto, todas foram efetivadas pós-implantação de diversas políticas e dos próprios *campi* oriundos do processo de expansão da rede federal. Esta questão então se revela como um ponto de afastamento entre o estudo que realizei e as pesquisas aqui em discussão.

O mapeamento geral dos trabalhos caracteriza o crescimento significativo das discussões sobre EPT entre 2008-2018. A Tabela 2 mostra o percentual dos trabalhos por ano e tipo de estudo acadêmico, revelando o cenário das pesquisas na área.

Tabela 2 – Teses e Dissertações por ano de apresentação (2008 a 2018)

Ano	Total de trabalhos na área	Nº Dissertações	Nº Dissertações Mestrado Profissional	Nº Teses	Percentual dos trabalhos
2008	05	04	00	01	2,3%
2009	07	07	00	00	3,2%
2010	09	08	00	01	4,2%
2011	19	16	00	03	8,8%
2012	14	09	00	05	6,5%
2013	18	12	02	04	8,3%
2014	16	08	01	07	7,4%
2015	25	22	01	02	11,6%
2016	31	25	01	05	14,4%
2017	34	20	09	05	15,7%
2018	38	23	04	11	17,6%
Total	**216**	**154**	**18**	**44**	**100%**
%	**100%**	**71%**	**9 %**	**20%**	

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A Tabela 2 revela que na última década há um aumento expressivo de pesquisas sobre a EPT, sendo que, a partir de 2015, temos uma concentração de 63,3% das pesquisas nesse

período, sendo que, destas, 80% são de mestrado. Junto com o processo de ampliação que a EPT teve no país, conforme números já apresentados, por trás desses números há a ampliação e a implantação de cursos de formação profissional técnica integrados ao Ensino Médio, de políticas de permanência e de ação afirmativa, do PROEJA, que despertou debates entre os educadores e pesquisadores. No que diz respeito à localidade destas instituições, os dados apontam para uma concentração das pesquisas educacionais nesse campo, na região Sudeste, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição de Teses e Dissertações por região (2008 a 2018)

Região	**Nº Dissertações**	**Nº Dissertações Mestrado Profissional**	**Nº Teses**	**Total de nº de trabalhos**	**Percentual dos trabalhos**
Norte	05	-------	-----	05	2%
Nordeste	19	06	04	29	13%
Centro-oeste	21	01	10	32	15%
Sudeste	82	09	18	109	51%
Sul	27	02	12	41	19%
Total	**154**	**18**	**44**	**216**	**100%**

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O que chama a atenção de imediato, na Tabela 3, é a concentração de trabalhos em educação na região Sudeste, com um pouco mais de 50% das produções acadêmicas e, em contrapartida, o percentual de 2,0% de trabalhos na região Norte. As regiões Nordeste, Centro-oeste e Sul, apresentam percentuais mais proporcionais entre si, porém, considerando a densidade demográfica dessas regiões, segundo o Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a região Nordeste é a segunda maior do país em número de habitantes, entretanto é a quarta em número de pesquisas educacionais. Este aspecto pode, além disso, ter relação com processos industriais e tecnológicos do país que têm forte expansão no Sudeste, atraindo demandas de formação de profissionais e a implantação de cursos para tal fim. Porém, esta tendência confirma-se em outros trabalhos, que apontam a concentração de programas de pós-graduação em educação nas regiões Sul e Sudeste. No conjunto dos trabalhos analisados neste estudo, as regiões Sul e Sudeste perfazem juntas o total de 70% da produção na área educacional.

Para além das discussões sobre a concentração de pesquisas por regiões do país, destaco que, mesmo com o processo de ampliação da EPT por todo o território nacional, conforme dados do Relatório 7 – Mapa da Educação Profissional, realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2015), ainda há uma concentração de matrículas na Educação Profissional, nas regiões Sul e Sudeste, perfazendo o total de 67%, incluindo aí todas as

modalidades do nível médio e o nível tecnológico. Entretanto, é notório o crescimento de matrículas na região Nordeste, com destaque para os cursos profissionais técnicos integrados ao nível médio, concentrando 43% de matrículas desta modalidade (INEP, 2019).

A partir dos títulos e objetivos dos estudos, pude inferir que, no conjunto desses trabalhos, 33% se voltam para a temática da profissão docente. Então, procedi a uma leitura dos resumos das pesquisas realizadas no Nordeste, para identificar as temáticas dos trabalhos que foram realizados nessa região. Observei que 55% dos textos, ou seja, 16 trabalhos, versavam sobre temas variados da EPT, com destaque para as discussões sobre as propostas de implantação e implementação dos cursos de educação profissional técnica integrados, com cinco trabalhos e análise curricular ou da contribuição de campos do conhecimento específicos para a EPT, com quatro trabalhos. As temáticas de evasão e permanência, percepção dos egressos sobre aspectos dos cursos e avaliação institucional, tiveram dois trabalhos cada e a discussão sobre o papel do profissional técnico da área de meio ambiente contou com uma pesquisa.

Considerando que toda a trajetória de exploração dos trabalhos construída até aqui me permitiu selecionar as pesquisas que envolvem a profissão docente na EPT no Nordeste, passei para uma análise mais apurada dos 13 trabalhos identificados na região que tratam da profissão docente na EPT. Vale ressaltar que este número representa 45% das pesquisas do Nordeste, indicando proporcionalmente uma maior incidência de investigações sobre a docência na região do que na média geral do país. A análise deu-se a partir dos resumos das teses e dissertações, observando o objetivo de pesquisa, aspectos metodológicos e alguns resultados apresentados. Considerando que, a partir da análise de pesquisas que apontavam questões da diversidade, foram encontrados apenas três trabalhos relacionados com a profissão docente, busquei, nesse momento, analisar as pesquisas considerando as dimensões da profissão, conforme a tipologia que Rios (2019b) apresentou em seu estudo. Os trabalhos de acordo com tais dimensões estão distribuídos conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição do quantitativo de trabalhos sobre a profissão docente segundo as dimensões

Dimensões da Profissão Docente	**Nº de trabalhos**
Formação Docente	05
Práticas Pedagógicas	05
Identidade	02
Profissionalização	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Vale destacar que as dimensões apontadas foram identificadas a partir dos títulos e dos sentidos que os resumos revelaram. A partir desta apreensão, organizei os textos nas dimensões

identificadas, reconhecendo que há outras literaturas que compreendem outros modos de articular as temáticas que envolvem a profissão docente na EPT.

- **Formação Docente:** as pesquisas que apresentam como foco de suas análises esta dimensão são dissertações, sendo apenas uma realizada em mestrado profissional. Dois estudos são de caráter teórico, sendo um trabalho sobre o estado da arte, o outro consiste em uma análise do desenvolvimento de políticas públicas para a formação de professores no país e o espaço que a formação de professores para a EPT teve nesse processo. Os outros três trabalhos, de caráter empírico, dividem-se na discussão a partir do tipo da formação. Assim, um trabalho versou sobre a formação inicial e dois trabalhos sobre a formação continuada, sendo um realizado em uma escola estadual de educação profissional e os outros dois em IFs.

Em seu conjunto, as pesquisas revelam como se constitui o processo formativo de professores e como as propostas políticas para isso vêm se configurando. Todas de caráter qualitativo, apresentam uma reflexão sobre o processo histórico de formação de professores na EPT, portanto, têm como parte de seu percurso metodológico a análise documental ou bibliográfica. Os três trabalhos que foram ao campo, utilizaram como dispositivos as entrevistas; sendo uma delas de natureza narrativa, a discussão metodológica baseou-se na pesquisa autobiográfica. Outro texto, além de utilizar a entrevista, também fez uso de questionário. Os sujeitos envolvidos em dois trabalhos são professores do EMI, porém, um dedica-se, exclusivamente, aos professores bacharéis. O trabalho sobre a formação inicial entrevistou os professores das licenciaturas sobre as concepções acerca da formação. Quatro pesquisas, inclusive a que desenvolve a metodologia com base na autobiografia, embasam a discussão teórica no campo do Materialismo Histórico Dialético, tendo destaque autores como Saviani, Moura, Frigotto, Gramsci. Já um dos trabalhos, de caráter teórico, funda-se na pesquisa indiciária de Ginzburg (ano). Sobre a formação de professores, autores como Nóvoa, Imbérnon e Candau foram apontados em um trabalho.

As pesquisas convergem para a constatação de que há uma carência de políticas públicas de formação de professores para a EPT e que esse pleito é determinante da constituição da identidade desses profissionais. Revelam, ainda, que as propostas de formação existentes não se adequam aos objetivos preconizados pelas DCNEPTM e que há, além disso, a predominância de uma concepção de formação docente submetida às determinações do mercado. Destaco o estudo que discute as concepções vigentes nos cursos de licenciatura de um IF, onde é apontada a relevância da discussão do "não-lugar" da formação inicial, como um aspecto da profissionalização. Outro destaque está no estudo com narrativas, que aponta como

as experiências pessoais e formativas desde a escolarização básica constituem elementos referenciais da atuação docente e como os espaços de troca entre os pares podem gerar processos de heteroformação.

Entre os trabalhos apresentados nesta dimensão, as duas pesquisas são de caráter teórico, e diferenciam-se do estudo que proponho pelo seu escopo. Das que realizaram trabalho de campo, uma analisou o impacto da formação de um programa específico de uma rede estadual de ensino, a partir de um programa de Gestão empresarial implantado na rede.

Destaco um quarto trabalho, realizado igualmente em instituições da Bahia, que é de Claudio Wilson dos Santos Pereira, sob o título "Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais". Apesar de problematizar aspectos da formação inicial de professores e discutir esta questão, enquanto um aspecto da profissionalização docente, fundamenta-se nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, além de circunscrever a discussão sobre a profissão apenas pelo viés da formação inicial, e seus sujeitos são docentes que atuam no ensino superior.

Reconheço aqui aproximações com o trabalho de Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva, intitulado "O caminho feito ao andar: itinerários formativos do professor bacharel no Ensino Médio Integrado", realizado pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, com alguns aspectos que busco apresentar em minha pesquisa, no que tange a observar a formação como um processo em devir e o campo metodológico. O trabalho de Priscila Tiziana da Silva teve como objetivo discutir o itinerário formativo de professores bacharéis, atuantes no curso Mecatrônica no campus Parnamirim, das chamadas "disciplinas técnicas" do EMI. Fundou sua perspectiva teórico-metodológica no percurso de formação e na abordagem (auto)biográfica, trazendo narrativas de formação de cinco professores bacharéis. Definiu como categorias de análise das entrevistas as narrativas de si, memória, experiência e ação narrativa. Considera que os professores se apoiam primordialmente na própria memória dos tempos de escola e graduação para estabelecerem suas primeiras práticas pedagógicas e fomentam esse processo a partir das trocas com colegas e da própria experiência cotidiana. O estudo aponta desencontros entre os processos de autoformação do professor bacharel e os pressupostos do EMI, indicando que um espaço sistematizado de heteroformação se faz necessário.

Em geral, as pesquisas, embora tenham pontos em comum com alguns aspectos que apresento nesta tese, possuem especificidades em suas abordagens teórico-metodológicas e recortes, que se diferenciam do meu trabalho. Além disso, destaco que nenhuma delas relaciona

a profissão docente com aspectos da diversidade. Observei, ainda, outros aspectos de diferenciação que detalho, ao analisar os trabalhos por dimensões.

- **Práticas Pedagógicas:** os trabalhos que discutem esta dimensão versam sobre práticas pedagógicas da educação profissional no EMI, no PROEJA e no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Trata-se de uma tese e quatro dissertações. A discussão das práticas pedagógicas dirige-se para a sua convergência (ou não) com os princípios que definem as duas modalidades educacionais e a relação dos significados e sentidos de ensinar Artes Visuais no EMI. Nesse sentido, as análises guiam-se pela discussão da integração entre os campos da propedêutica e da formação técnica. No caso do trabalho acerca do PRONATEC, a discussão versa sobre a recontextualização que os professores realizam em suas práticas e discursos, ao atuarem neste programa.

As pesquisas foram realizadas em *campi* de Institutos Federais e tomam como perspectivas teóricas o Materialismo Histórico Dialético e no campo metodológico também aparecem contribuições da história oral, da pesquisa colaborativa, da fenomenologia e dos estudos etnográficos. No aspecto metodológico, predominam as entrevistas de cunho reflexivo e temáticas, além da observação e da análise documental. Foi notado igualmente o surgimento do uso do Messenger como dispositivo de diálogo entre os colaboradores, no trabalho sobre as práticas educativas do ensino de artes visuais. No caso do PROEJA, o trabalho funda-se no aspecto da memória como reinterpretação do passado, portanto, acata a compreensão de que as narrativas são contextuais e socialmente circunscritas.

As propostas de análise identificadas foram as análises de conteúdo e compreensiva, além da análise baseada na pergunta em concordância com a perspectiva da pesquisa colaborativa. Em duas pesquisas, não foi possível identificar as análises nos resumos. As contribuições dos autores aparecem em três trabalhos, sendo citados Frigotto, Kuenzer, Sacristán, Tardiff, Pollak, Portelli e Ninin, revelando uma variação teórica que atravessa alguns trabalhos. Os sujeitos das pesquisas são professores dos segmentos pesquisados e, em uma pesquisa, discentes e gestores dos *campi* também foram entrevistados.

Os resultados das pesquisas indicam uma convergência no que diz respeito às práticas pedagógicas serem incongruentes com os princípios que norteiam a educação profissional, tanto no EMI como no PROEJA, mostrando a permanência do dualismo e as barreiras da organização do trabalho docente e da formação para a superação de tal quadro. Além disso, a pesquisa com professores do PROEJA revelou que houve silenciamento sobre o trabalho desenvolvido e as memórias dos docentes disputam a narrativa sobre os acontecimentos. As pesquisas defendem

a necessidade de propostas que garantam a participação dos docentes e da comunidade acadêmica na construção de práticas educativas integradas e integradoras.

Já o trabalho com o PRONATEC revela que as implantações de programas específicos para a EPT não partem da realidade das salas de aula, além de não considerarem a cultura profissional das instituições de ensino, exigindo dos docentes que ressignifiquem suas práticas e discursos.

As três pesquisas dirigidas aos professores do EMI revelam que o foco de suas discussões se volta para pensar as práticas a partir dos aspectos do currículo integrado, deixando de lado a discussão de fatores relacionados aos aspectos dos modos de ser e atuar dos professores que têm incidência direta no seu processo de constituição da profissionalidade. Um quarto trabalho focaliza um programa específico, o PRONATEC, que se enquadra como curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores. Faço aqui um destaque ao trabalho de Vania Mondego Ribeiro, sob o título "Memórias de práticas docentes no PROEJA: IFMA Campus São Luís Monte Castelo" que, apesar de se circunscrever a um campo da diversidade, não apresenta uma abordagem que reflita essa discussão. Assim, reconheço que esses trabalhos também mantêm distâncias relevantes da pesquisa que apresento.

- **Profissionalização:** nessa dimensão, foi identificado apenas um trabalho que discute especificamente a carga horária dos docentes de um colégio técnico ligado a uma universidade federal. O estudo realiza uma análise documental e faz a leitura a partir dos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin, considerando os elementos que sustentam a carreira dos professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT),[18] como se define na legislação o cargo dos docentes da rede federal de educação profissional. Fundamenta-se em autores como Manfredi, Otranto e Ortigara e Ganzeli. Entretanto, é possível notar que a ancoragem teórica do trabalho se funda no Materialismo Histórico Dialético, pelas categorias que o autor transversaliza no resumo e pela discussão que realiza nos resultados.

Apresenta em sua análise que, apesar da tentativa de implantação de cursos politécnicos e da atual estrutura da carreira de professores EBTT, há um processo de intensificação do trabalho diante das exigências de formação dos estudantes trabalhadores, pela expansão de matrículas decorrentes do processo de expansão da rede federal, que demandou novas funções aos docentes do ensino profissional.

- **Identidade profissional:** as duas pesquisas que se encaixam nesta dimensão são dissertações de mestrado, um acadêmico e o outro profissional. Há convergência teórico-

[18] Ver Lei 12.772/2012.

metodológica entre elas e ambas discutem a constituição da identidade docente, a partir dos processos formativos ao longo da vida.

Os trabalhos foram realizados no mesmo instituto federal, porém em *campi* distintos. Os estudos são fundamentados nas perspectivas fenomenológica e hermenêutica e guiam-se metodologicamente pela pesquisa autobiográfica, tendo como sujeitos professores do EMI. Distinguem-se no que tange à condução dos dispositivos e do tipo de estudo. Um deles trabalha com a entrevista narrativa e a pesquisa buscou a compreensão das leituras produzidas pelos sujeitos sobre o contexto em que vivem e suas experiências. O outro trabalho caracterizou-se como pesquisa-formação e buscou analisar, a partir da construção de memoriais em ateliê biográfico, as experiências formativas constituídas ao longo da vida, refletindo igualmente sobre as experiências do processo de constituição dos memoriais.

Como resultados, as pesquisas defendem que a constituição da identidade docente se dá em permanente processo e é atravessa pelas experiências pessoais que se constituem do mesmo modo como referentes da formação dessa identidade. Defendem ainda que é preciso um projeto formativo para os professores da EPT, que seja fundado na valorização das aprendizagens experienciais mediadas por um processo de reflexividade. Um dos estudos avançou para a análise dos sentidos em que o trabalho docente é percebido pelos professores, a partir das categorias técnica e trabalho presentes na sociedade contemporânea. O outro trabalho, realizado em um mestrado profissional, constituiu espaço, com os memoriais feitos em uma página virtual, para diálogo entre os docentes da mesma instituição, tendo em vista colaborar na construção de uma identidade profissional coletiva.

Os dois textos são oriundos do mesmo grupo de pesquisa, apesar de serem de instituições e de natureza diferentes. O trabalho da colega Virgínia Alves Lima Anjos, sob o título “Identidades e formação docente: trajetórias de vida-formação-profissão de professores do IFBA”, realizado em um programa de mestrado profissional na UNEB, buscou compreender como as trajetórias de vida-formação-profissão de docentes do IFBA – Jacobina constituem as identidades e a formação vivenciada pelos docentes. De natureza qualitativa, ancorado na abordagem (auto)biográfica, usou como dispositivos de pesquisa o ateliê biográfico e as entrevistas narrativas. Os resultados apontaram que o desenvolvimento profissional se dá enquanto projeto pessoal e que uma experiência formativa ocorre quando se possibilita aos docentes atribuir sentidos às suas trajetórias em uma experiência fundadora de aprendizagens, tendo a narrativa lugar nesse processo, como elemento formador.

A outra pesquisa trata de um trabalho meu, sob o título “Entre Mitos e Narrativas: a docência na Educação Profissional Técnica”, realizado no programa de mestrado acadêmico do PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia. Analisou como as experiências de vida, formação e profissão, tecem a constituição da docência e como os sentidos de técnica e trabalho atravessam o fazer dos professores. Foi realizado no Campus Ilhéus do IFBA, envolvendo seis professores (três bacharéis e três licenciados) que atuam nos dois cursos de EMI. Como no trabalho anterior, desenvolveu-se a partir da abordagem (auto)biográfica, utilizando-se de entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa, fundando a análise nos pressupostos da vertente fenomenológico-hermenêutica. Apontou os principais desafios para o trabalho docente, diante da realidade vivida na EPT, e como a docência é atravessada pelos sentidos de técnica e trabalho presentes no contexto da contemporaneidade. Revelou, ainda, a importância da atitude reflexiva como fundamento para a formação docente. Traz como consideração a necessidade de constituição de um projeto formativo, ético e político, para a docência, nessa modalidade educacional.

Apesar de reconhecer aproximações no campo metodológico e na compreensão acerca da docência, assim como foi observado no trabalho que destaco na dimensão da formação de professores, a pesquisa que realizo agora ganha um caráter diferente destas, pois proponho cartografar a profissão docente na EPT, a partir das experiências educativas com a diversidade, analisando como a docência vem sendo ressignificada nas ações do professor, diante dos conflitos entre os processos de regulação e os processos de emancipação social da profissão (SANTOS, 2010b). Isso perpassa a criação de novos sentidos para o fazer nos contextos de diversidade, presentificados no cenário contemporâneo como um campo de disputa ético-política e de reivindicação de reconhecimento, pelos sujeitos da diferença, de suas existências plurais.

Nessa direção, a diversidade pensada nesta tese como campo de disputa de existencialidades, promove uma disrupção na profissão docente, diante da compreensão de que é necessária a construção de uma nova territorialidade para a ação dos professores. Assim, os processos formativos, os modos de atuar, as práticas educativas, os lugares que os professores ocupam no interior da profissão, como se posicionam e posicionam a instituição, enquanto espaço público, são reconstituídos e se reconfiguram como insurgências e anúncios de uma cultura profissional, aqui definida como intercultural, na Educação Profissional Técnica.

Para tanto, filio o trabalho a uma perspectiva epistêmico-política que se inclina à escuta das experiências desperdiçadas dos docentes (SANTOS, 2010b), entendendo que é necessário

valorizar os saberes dos professores, reposicionando a condição formativa e de produção do conhecimento acerca da docência no interior da profissão (NÓVOA, 2017).

Desse modo, este estudo é inédito, tendo em vista o cruzamento da constituição da profissionalidade docente na EPT com os contextos de diversidade e pela inclinação teórica para a discussão das narrativas como espaço de emergência de saberes docentes e reposicionamento destes no processo de construção desse conhecimento, por meio de cartas pedagógicas que ganham uma tessitura própria no trabalho. Pelo levantamento realizado, esta é a primeira tese realizada na Bahia que incide sobre a profissão docente na EPT.

Faço ressaltar que a construção de um trabalho como este se faz a partir de leituras, imersões e de uma rede colaborativa. No meu caso, a participação no grupo de pesquisa DIVERSO, os diálogos e provocações de minha orientadora e os deslocamentos que fiz durante o trabalho de campo, junto aos meus pares, foram apurando meu olhar para entender que, diante da emergência da reivindicação de direitos e de reconhecimento da existência de culturas, epistemologias, ecologias que pairam sobre a sociedade e impactam o paradigma homogêneo, eurocêntrico e linear, a educação escolar derivada desse paradigma é questionada em seus objetivos e modos de agir. Consequentemente, os professores como atores no campo da educação, ao tempo em que vão construindo alternativas para reinventar a escola e a própria docência, deparam-se com essas reivindicações e lidam com as sequelas de um modelo regulatório que de igual maneira formatou a profissão docente.

O texto ganhou então uma configuração em que discuto como os processos regulatórios, ainda vividos pelos professores da EPT no seu exercício profissional, ao provocarem silenciamento e isolamento dos sujeitos e tentarem invisibilizar as questões da diversidade, esvaziam de sentidos a própria escola e acabam instituindo uma crise entre os docentes, afetando suas práticas e sua condição de autonomia e ação colegiada. Por outro lado, como sujeitos inconformistas e rebeldes, professores e professoras vão reinventando modos de atuar e constituindo saberes para responder às demandas da diversidade na escola e com isso instituindo um novo modo de pensar a profissão docente e se posicionar no interior dela.

Para apresentar esta discussão, organizo o trabalho nos capítulos que se seguem, iniciando pela discussão dos fundamentos epistemológicos e metodológicos que me guiaram. Assim, no capítulo metodológico, apresento como elaborei uma cartografia da profissão ampliando o escopo metodológico, inspirada nos princípios que norteiam a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica (SUÁREZ, 2015; 2005;2004). Nesta construção, parto, inicialmente, de dados quantitativos que mapeiam *os locus* pesquisados e lanço os professores colaboradores

da pesquisa em um exercício coletivo de diálogo e análise hermenêutica, que traz à tona experiências que circunscrevem a leitura da realidade em cena. Além disso, por meio de cartas pedagógicas, constituo um diálogo com os docentes no qual eles revelam modos de atuar junto às questões da diversidade e seus percursos formativos. Ademais, constroem uma proposição teórica sobre o próprio trabalho, que volta para a tese como referencial bibliográfico, na discussão das próprias experiências narradas, e para pensar como a emergência dessas experiências pode colaborar no processo de ressignificação da profissão.

No capítulo terceiro, mostro como os processos regulatórios geram silenciamentos e invisibilidades sobre a diversidade, aspectos que se manifestam pelos e nos sujeitos e provocam certo isolamento dos docentes e da própria instituição em relação às comunidades. Para isso, situo a profissão docente na educação profissional técnica, a partir do *projeto da razão indolente* que produziu assimetrias ontológicas e um sistema de desigualdade e exclusão. Esse projeto construiu monoculturas que adentraram a escola como práticas produtoras de não-existências, gerando experiências que esvaziam o espaço educacional de sentidos e alijam a comunidade, os sujeitos da diversidade, promovendo o esquecimento do processo formativo docente.

No quarto capítulo, revelo como os professores se sentem em crise sobre o seu fazer, a partir do reconhecimento da presença dos sujeitos da diversidade. Assim, considerando suas práticas em ensino-pesquisa-extensão, enquanto tripé que articula os princípios basilares – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – que são orientadores da atividade educativa na Educação Profissional Técnica, discuto como as práticas educativas, a burocratização e a regulação do tempo de trabalho e a identidade profissional se configuram a partir da experiência constituída pelo conflito entre a aplicação do conhecimento sob o prisma da técnica e da ciência edificante; entre a hegemonia cultural e a pluralidade de existências culturais e epistemológicas; entre guiar-se para atender as forças do mercado e promover uma educação para a humanização. Assim, o capítulo ainda mostra como esta crise afeta subjetivamente os docentes, promovendo desistências, conflitos, isolamentos, violências, ao tempo em que estes esboçam inconformismo e rebeldia diante do modelo dominante.

No quinto capítulo, apresento como professores e professoras do Sul transformam o inconformismo em práticas educativas dialógicas e insurgentes, a partir do fomento de novos fazeres, que emergem de práticas respaldadas no diálogo intercultural e da constituição de subjetividades democráticas. Tais práticas são traduzidas pelos próprios professores em um movimento hermenêutico de pensar a docência e investigar os saberes aí produzidos por aqueles

que buscam fundamentar suas ações, reposicionando-se enquanto sujeitos produtores de saberes emancipatórios da própria profissão e da comunidade onde atuam.

Por fim, ao relacionar profissão docente e a diversidade no contexto da educação profissional técnica, percebo um campo vasto para a pesquisa. Assim, espero contribuir nas discussões sobre as políticas para a profissão docente, o reposicionamento dos professores como sujeitos autônomos e autores do processo educativo, o fortalecimento teórico, político e metodológico das questões da diversidade no IFBA. Além disso, tenho em vista o fortalecimento das pesquisas de cunho qualitativo, pela inserção das narrativas em redes de colaboração, enquanto dispositivos para conhecer as experiências de vida, formação e profissão dos professores da Educação Profissional Técnica.

IIª Carta – Das minhas errâncias e incertezas ao caminhar

Meus caros e caras colegas da docência,

Chego agora no capítulo metodológico deste trabalho. Ao escrever sobre este processo, senti o quanto a angústia da escolha é libertadora e limitadora, ao mesmo tempo. Claro que, quando escolhemos os possíveis caminhos, temos que buscar coerência no percurso realizado, pois dar um passo à frente é sempre desafiador, ainda mais quando não sabemos como será o traçado.

Pois bem, quando iniciei esta pesquisa, achava que tinha o caminho bem organizado e bem seguro. Estava muito entusiasmada com a possibilidade de fazer um mapeamento, com uma amostra representativa de professores de todos os campi do IFBA, e depois ouvir alguns colegas por meio das narrativas... Grande engano! Como muitos de nós, tive muitas dificuldades para conciliar formação, pesquisa, aulas, reuniões. E, enquanto o tempo passava, eu percebia que precisava traçar outro caminho, pois aquele que perseguia não era mais viável. Esta é a grande sabedoria de um processo como este: você dimensionar bem até onde pode ir. Enfim, foi pelo reconhecimento de minhas limitações e a compreensão de que este trabalho é apenas um recorte temporal e espacial de uma realidade, feito por mim – mulher, professora, pessoa situada em um dado momento histórico –, que me permitiu definir algo na esfera do possível. Sabe, a grandeza existe quando nos libertamos de querer entender "totalidades".

Com esta compreensão, defini que iria atuar só em dois campi. Por critérios que apresentarei no capítulo, escolhi o campus Ilhéus, onde atuo, e o campus Valença. Com tudo organizado, desafio do comitê de ética vencido, chegou o momento de me lançar no desconhecido, de submeter minha escuta curiosa e atenta aos sentidos que os colegas atribuíram às realidades nas quais vivem.

Em Ilhéus, senti um certo conforto, mas nem por isso estava tão segura. Então, fui adentrando aquele espaço, buscando um olhar estrangeiro, ao tempo que acolhido pelos rostos conhecidos, e, assim, pudesse estranhar o cotidiano, estranhar as narrativas que já ouvia pelos corredores, na sala dos professores, no pátio. Já em Valença, meu coração estava aos pulos. Lá, eu era estrangeira para valer! E na tentativa de chegar de mansinho, busquei uma pista que me desse condições de iniciar minha caminhada por lá. Cheguei em Valença pelas mãos de Marcus Avila, colega de doutoramento e de instituição, que atua nesse campus. Daí fui me embrenhando e lendo os movimentos que corpos, olhares, ausências me diziam. Aos poucos fui também sendo acolhida. No começo, sentia aquela desconfiança no ar. Mas, com o andar de minhas chegadas e partidas, pude entrar nas histórias das pessoas, compartilhar as mesas e os almoços, dividir a angústia e as incertezas do momento político, de outubro a dezembro de 2018.

Estávamos em pleno processo de disputa eleitoral no país e dentro do próprio IFBA, com eleição para a reitoria, o conselho superior e a direção dos campi. Eu, que assumo que pesquisa é sempre implicada, sabia que aquele contexto igualmente se refletiria nos modos como cada colega participasse. Era certo que suas subjetividades estavam atravessadas pelo contexto, que exigia posicionamento de todos, até por que: quem disse que isenção já não é em si uma tomada de posição?

Além disso, era fim de ano. Nossa!! É nessa hora que vemos o quanto nosso trabalho está intensificado. Por alguns momentos, achei que não ia dar certo.

Não é meu primeiro trabalho com narrativas. Mas a proposta que ousadamente arrisquei fazer foi desafiante. Levar resultados dos questionários respondidos pelos próprios professores para, coletivamente, em rodas de conversa, pensarmos a docência na instituição, levou-me a outro patamar. Mas confesso que trocar cartas com colegas me conduziu a um "altar" da narrativa. Não foi fácil selecionar quem convidar, mas cheguei ao número de oito colegas e desses, só seis permaneceram até o final. As cartas foram revelando histórias das pessoas, que foram se entregando, umas mais outras menos, mas foi uma experiência formativa, também para mim. Puxa, como aprendi! Conheci autores, abordagens, possibilidades de constituir práticas emancipatórias. Foi muito bom.

Enfim, depois da cartografia feita, olhando para trás, até parece que não foi difícil (foi muito!). Mas penso que a gente está na vida para aprender e para se lançar no acontecimento. Entre questionários, rodas de conversa e cartas, fui entendendo melhor que pesquisar junto com as pessoas exige alteridade, sensibilidade e abertura. Requer que a gente ande no ritmo do Kairós, do tempo da subjetividade e da troca, da reflexão e da ação criativa. Não é nos anular do mundo, pois o cotidiano reclama, exige nossa presença. No entanto, é preciso suspensão de juízo, pois, se não deixarmos que os acontecimentos nos afetem, nos façam perder a estabilidade, jamais construiremos uma experiência de pesquisa. Esta pesquisa de campo foi reveladora, ampliei meus horizontes e passei a avistar o Sul muito mais perto de mim.

Graziela Ninck

Itabuna, 26.07.2019

Inverno

II CARTOGRAFIAS METODOLÓGICAS RUMO AO SUL: SINUOSIDADES E RISCOS DO CAMINHO

> *Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 2005, p. 35)*

Uma das maiores ilusões da modernidade foi a ideia da certeza. Com base nisso, vejo, por todos os lados, angústias próprias de gerações que não aprenderam a se lançar ao desafio da provisoriedade. Confesso desde já que também fui, por vezes, arrastada por essa ilusão. Mas o caminho metodológico que adotei nesta tese me posicionou em um lugar de pesquisadora que se lançou por caminhos novos sem a pretensão de domínio dos seus contornos. Assim, atenta aos sinais, riscos e sinuosidades da trajetória, pude, ao fim, traçar um mapa do percurso, retocando meu horizonte de investigação tal qual insinua Freire na epígrafe acima.

Assumi, portanto, a proposição de construir uma cartografia da profissão docente na Educação Profissional Técnica, com o intuito de compreender, por meio de um olhar inquieto e do diálogo com os próprios colegas, como a profissão docente, que é também a minha profissão, está sendo constituída na EPT e no contexto de diversidade que atravessa os modos de viver e atuar na docência. Nessa direção, busquei um modo de pesquisar que possibilitou responder os questionamentos que constituí nesta pesquisa.

Vale destacar que o conceito de cartografia é inicialmente construído na Geografia para criar relações de diferença entre "territórios" e dar conta de um "espaço". Assim, "cartografia" é um termo que faz referência à ideia de "mapa", que procura capturar intensidades, ou seja, está disponível para o registro e o acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido, implicando o sujeito no mundo cartografado (FONSECA; KIRST, 2003).

A partir dos estudos dos filósofos Deleuze e Guattari (1995), a cartografia foi apresentada como um método, na década de 1960, como proposta para superar o modelo demonstrativo-representacional utilizado também para explicar o humano. No sentido de aderir à ruptura epistemológica que vinha se constituindo contra os preceitos da ciência moderna, os filósofos defendiam a ideia do devir, do movimento, da descontinuidade e da multiplicidade como aspectos que compõem a realidade humana e a produção dos contextos. Nesta perspectiva, apresentam a ideia de cartografia como princípio que constitui os modos de compreensão da realidade, definida por eles como rizomática.[19] Assim, a cartografia vai diferir

[19] Para os teóricos franceses Deleuze e Guattari (1995), no rizoma não existem pontos ou posições como se encontram em uma estrutura, como na árvore, em uma unidade. Ao contrário, o rizoma constitui-se horizontalmente. Livre, pode-se conectar com diversos pontos, fazendo de cada um desses pontos uma abertura, uma ruptura, uma insurgência. Por isso, nunca pode ser feito como uma representação, um decalque, mas, sim,

dos modos apresentados tradicionalmente pela ciência moderna, valorizando então o acontecimento, as fissuras produzidas pelos sujeitos em suas realidades.

Desse modo, metaforicamente, a ideia de análise de territórios que é produzida nas cartografias, no campo geográfico, é tomada, na abordagem proposta por Deleuze e Guattari (1995), para a construção de outros territórios, como os subjetivos, afetivos, políticos, existenciais, sociais, históricos, éticos. São, portanto, territórios constituídos pelos modos como os sujeitos vão produzindo e se reconstituindo a partir de suas relações com os contextos e com as pessoas. Tais territórios precisam de uma imersão no sentido de constituição da experiência do encontro entre pesquisador-sujeitos-realidade, envolvendo-se estes na interpretação construída pelos sujeitos que habitam tais territórios. Isso implica estar com o outro enquanto pesquisa, ao tempo que exige o estranhamento. Trata-se, assim, de estar aberto à experiência, sem qualquer necessidade de controle ou explicação através de conceitos representacionais-explicativos, exteriores à própria experiência. Segundo Souza e Francisco (2016):

> Acompanhar o movimento processual do percurso da pesquisa lança o pesquisador no plano das intensidades, dos afetos circulantes e circundantes no contexto-objeto, requerendo deste um movimento de implicação, de engajamento, de composição no e com o território onde o estudo se desenvolverá. Cartografar é, portanto, habitar um território existencial. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 815)

Posto isso, destaco que, nesta pesquisa, a cartografia não está sendo apropriada a partir dos fundamentos de Deleuze e Guattari (1995), mas busca inspiração em tal perspectiva metodológica para pensar um modo de pesquisa[20] e constituir metaforicamente uma tessitura, ao longo do texto. Assim, inspirada na ideia de cartografar a profissão docente na EPT, a partir de suas experiências com a diversidade, a construção dos fundamentos desta pesquisa levou-me a um desafio, que é a relação que estou construindo como pesquisadora de uma realidade que é a minha própria realidade de vida-profissão.

Assim, quis investigar uma realidade que tem uma historicidade sob a qual os sujeitos que a ela pertencem, produzem sentidos, ao tempo em que a constroem. Por isso, apresento-

como uma cartografia que não se faz em caminhos lineares, mas se permite ir construindo os passos no campo, produzindo o caminho enquanto caminha. Portanto, a cartografia propõe um tipo de racionalidade para além das relações binárias de causa e efeito, contrapondo-se aos modelos representacionais derivados da racionalidade cartesiana.

[20] Destaco que a filosofia deleuziana, apesar de se distanciar da perspectiva que empreendo nesta pesquisa, apresenta, por outro lado, aproximações, posto que a filosofia deleuziana e a base metodológica que foi tomada para a construção deste trabalho, são, ambas, críticas ao modelo científico constituído pela modernidade filosófica. As duas perspectivas metodológicas entendem que não existem coisas em si, como expressão de exterioridade objetivada, nem tampouco sujeito em si, como expressão de pura interioridade subjetivista e solipsista, convergindo no propósito de buscar compreender a realidade a partir da ideia de abertura para os acontecimentos e os movimentos processuais engendrados pelo ser-no-mundo. (SOUZA; FRANCISCO, 2016)

me, política e epistemologicamente, no lugar de pesquisadora-cartógrafa porque reconheci que, enquanto estava construindo minhas questões de pesquisa, revia meus enunciados e refazia outras sempre provisórias conclusões. Nesta construção, expus-me como um sujeito da experiência, movida pelo "que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade" (LARROSA, 2016, p. 48).

Nessa direção, ao propor cartografar a profissão docente no contexto de diversidade, acolhi o caminho hermenêutico (GADAMER, 2005), como possibilidade de encontrar os processos subjetivados constituídos pelo professor diante do vivido no seu fazer docente. Considerando que as interpretações que os docentes fizeram de suas realidades, pelo seu caráter singular, único e irrepetível, disseram muito destas realidades, portanto, são importantes de serem ouvidas como constituidoras dos sentidos emergentes produzidos.

A cartografia aqui constituída exigiu, então, um olhar profundo, uma escuta atenta, uma abertura para aquilo que o texto narrado diz e exige de quem o lê e ouve, em um movimento circular em que cada parte possui seu significado, no todo, e esta totalidade depende de cada parte que o constitui, gerando um encontro entre os horizontes de quem lê e o texto narrado, com seus significados.

Busco, assim, nesta investigação, compreender, a partir das leituras dos/das próprios/as docentes como seus fazeres cotidianos engendram os processos de inter-relação e reconfiguração pessoal, profissional e existencial, no contexto de diversidade que é inerente à realidade educacional.

Este caminho de investigação instaura-se numa perspectiva compreensivo-interpretativa, onde a construção de narrativas, em uma dinâmica de interação e dialogicidade, torne-se possível enquanto um movimento do círculo hermenêutico. Assim, narrar-compreender-interpretar, sua própria história cruzada com outras histórias, propicia a formação da experiência reflexiva no próprio acontecer da narrativa.

Desse modo, entendi que pesquisar hermeneuticamente as experiências educativas era adentrar o "modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, física, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros" (LARROSA, 2016, p. 43). Em outras palavras, adentrar os mundos constituídos de sentidos, entender as relações que os professores estabelecem entre os acontecimentos e suas condições existenciais.

Mas a experiência é algo disforme, que se constitui no sujeito e só é acessível à linguagem, por dentro dela, manifesta por ela. Para Gadamer (2005, p. 474), a linguagem é um espaço de aparição do ser, pois "o ser que pode ser entendido é linguagem". Desse modo, tomei as narrativas como possibilidades de ir ao encontro das experiências dos professores, já que, por meio da constituição de espaços narrativos, estes docentes puderam, em suas palavras, hermeneuticamente, constituir/desvelar as suas experiências. A narrativa é um texto que nos habita e, ao contarmos uma história, nos compreendemos e "nos contamos una historia, no solo de las constricciones que nos pesan, sino tambien de las estrategias de liberación, que en mayor o menor medida ponemos en juego, ensayamos, proponemos" (RIPAMONTI, 2017, p. 86)[21]. Por isso, tais espaços foram apresentados aos professores como espaços de risco, porque, ao narrar, a pessoa se lança, revelando aquilo que lhe aconteceu pelo vínculo que tem diretamente com a experiência constituída, apresentando sua compreensão sobre o vivido e configurando os modos como a própria docência se constitui na EPT, em meio ao contexto da diversidade.

As narrativas movimentam os saberes, os meios que os professores vão encontrando para abrir brechas no processo educativo, constituindo experiências que ficam invisibilizadas e são desperdiçadas (SANTOS, 2010b), e que precisam ganhar espaços para propor e provocar modos de formação compartilhados e colaborativos (NÓVOA, 2009a) e o fortalecimento de redes colegiadas entre os docentes. Nessa direção, Ripamonti (2017) afirma que a narrativa é um campo político porque:

> toda narrativa posee una dimension politica y ello en la medida que hay subjetividades en juego y modos de relacion y conflictos, en la medida que visibiliza, que circula, que provoca una conversacion y vuelve posible adoptar la perspectiva de unas/os otras/os. Es decir, se hace publica y se abre a la critica. Por otra parte, cuando digo dimension politica de una modalidad discursiva narrativa, tambien me refiero a que es la posibilidad de escucha de perspectivas sin adjudicarlas a un relativismo que devalua y sin encapsularlas como expedientes de minorias. Es politica porque es una voz, habitante de una trama plural sin jerarquias axiologicas pero con fuerza anamnetica, en el sentido de una subversion del tiempo (lineal/pasado/padecido/vivido). Es politica porque constituye uma practica de resistencia al silencio[22]. (RIPAMONTI, 2017, p. 86)

[21] contamos a nós mesmos uma história, não apenas das restrições que nos pesam, mas também das estratégias de libertação que, em maior ou menor grau, colocamos em jogo, ensaiamos, propomos. (tradução minha).

[22] toda narrativa tem uma dimensão política e isso na medida em que há subjetividades em jogo e modos de relacionamento e conflitos, à medida que se torna visível, que circula, que provoca uma conversa e possibilita a adoção da perspectiva de outras pessoas. Ou seja, torna-se público e se abre para críticas. Por outro lado, quando digo dimensão política de uma modalidade discursiva narrativa, quero dizer também que é a possibilidade de ouvir perspectivas sem atribuí-las a um relativismo que desvaloriza e sem encapsulá-las como registros minoritários. É político porque é uma voz, habitante de uma trama plural sem hierarquias axiológicas, mas com força anamnética, no sentido de uma subversão do tempo (linear / passado / sofrido / vivido). É político porque constitui uma prática de resistência ao silêncio. (tradução minha).

Tal compreensão das narrativas como campo metodológico para a educação aparece como uma concepção epistêmico-política, pois, desde seus fundamentos ontológicos e epistêmicos, a metodologia narrativa não separa o sujeito de seu mundo encarnado, considerando a possibilidade de outras "(sub)versões" do universo escolar que constituem espaços de valorização dos saberes produzidos pelos docentes.

O caminho metodológico escolhido tem aderência às Epistemologias do Sul, que buscam olhar para a realidade a partir das vozes dos sujeitos que foram excluídos e que tiveram suas vozes silenciadas pelos ideários modernos de conhecimento e civilização. Nesse sentido, entendi que pensar na possibilidade de construir espaços narrativos para as experiências desperdiçadas (SANTOS, 2010b) de professores da EPT se enraíza em uma epistemologia que se arrisca a pensar o conhecimento como algo circunstanciado pelo tempo-espaço em que os sujeitos se encontram. Pensar a cartografia como um modo de pesquisar, um exercício ativo de adentrar narrativamente as fissuras da profissão docente produzidas pelos professores, em suas experiências com a diversidade, no âmbito da EPT no IFBA, é uma definição que, para mim, atende ao sentido epistêmico-político que busquei seguir nesta pesquisa.

2.1 Territórios da pesquisa: o IFBA e os professores e professoras do Sul

Pensar a construção da cartografia exigiu-me entender onde estão e quem são os sujeitos que habitam os territórios por onde iria fazer a minha trilha. Desse modo, delineei o IFBA e seus contornos, buscando definir os territórios espaciais desta pesquisa.

O Instituto Federal da Bahia data dos primórdios da formação da Rede Federal de Educação Profissional. Fundada em 1909, seu processo de organização reflete o processo de reorientação da educação profissional no Brasil que, historicamente, passou pelo objetivo de formar pessoas para atender as demandas de mão de obra do mercado, de atendimento assistencialista até à incorporação da Educação Profissional como modalidade educacional e como um direito dos cidadãos brasileiros. Desse modo, sua trajetória comunga com o movimento pelo qual os atuais Institutos Federais de Educação vêm passando, a partir da mudança de princípios, características e finalidades dos Institutos Federais no país.

O IFBA também acompanhou esse movimento histórico vivenciando tais mudanças. Assim, após constituir-se como Instituto Federal, a instituição vem passando pelo processo de ampliação e expansão, constituindo-se hoje por 21 *campi*, 1 núcleo avançado e 1 campus

avançado, conforme a figura 1, configurando uma estrutura multicampi e pluricurricular. Oferece cursos de nível médio, nas modalidades integrada, subsequente e Proeja (Programa de Educação de Jovens e Adultos), além de cursos superiores (bacharelados, licenciaturas, formações tecnológicas) e pós-graduações.

Figura 1 – Mapa de distribuição dos campi do IFBA

Fonte: Disponível em: <www.ifba.edu.br>. Acesso em: 04 jun.2016

Do ponto de vista da temporalidade, estabeleci um estudo considerando o período de existência dos *campi*, a partir da política de expansão e implantação que atravessou a história do instituto. Tal política implicou um projeto de gestão administrativa-financeira, com o intuito de fazer crescer o número de *campi* do instituto. Assim, foi organizado um plano de construção/instalação de *campi* pelo interior do Estado, em momentos históricos diferentes, o que implica considerar que cada campus teve um movimento próprio para constituir seu coletivo docente. Considerando isto, identifiquei quais *campi* eram muito novos e ainda não teriam estabelecido as condições para definir um quadro de professores permanentes. Do mesmo modo, delimitei os *campi* mais antigos, aqueles que foram implantados em cada

período, apontando também sua localização no território do Estado. Este primeiro desenho permitiu ir definindo os possíveis *campi* da pesquisa

Após a construção deste desenho, produzi um levantamento, no ano de 2018, via site oficial da instituição, sobre as pesquisas produzidas (ou em andamento) no âmbito da instituição direcionadas às questões da diversidade. A partir desse levantamento, identifiquei 24 projetos com temáticas ligadas à diversidade, nos *campi* de Salvador, Barreiras, Valença, Eunápolis, Vitória da Conquista, Simões Filho, Santo Amaro, Porto Seguro, Irecê, Paulo Afonso, Camaçari, Ilhéus e Feira de Santana, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição de número de projetos de pesquisa por temáticas que abordam a diversidade no IFBA, inscritos na Pró-Reitoria de Pesquisa em 2018.

Temáticas	Número de Trabalhos
relações étnico-raciais	13
pessoas com deficiência	4
gênero e sexualidade	3
saberes e culturas tradicionais	4
religiosidade	2

Fonte: Disponível em <www.prpgi.ifba.edu.br>. Acesso em: 16 jun. 2016.

Ressalta-se que este levantamento não ignorou a existência de outras atividades de ensino, bem como de outros projetos de pesquisa e extensão, que ainda não estavam oficializados pela instituição. Entretanto, dada a dimensão do IFBA, encontrei limitações para um diagnóstico mais preciso acerca de quais ações vinham sendo desenvolvidas no campo da diversidade e no âmbito do instituto.

Considerando ainda a dinâmica necessária para realizar o trabalho e sua viabilidade, como recorte final, escolhi os *campi* que se situam na região Sul ou em regiões próximas do campus onde atuo. Desse modo, foram definidos, em um primeiro recorte, como possíveis espaços para a realização dessa pesquisa, os *campi* de Valença, Eunápolis, Ilhéus e Porto Seguro, representando realidades distintas no que tange ao tempo de existência de cada unidade, ao perfil dos docentes e à própria vivência de mudanças do contexto educacional.

Com a aproximação do trabalho de campo e diante do contexto que a instituição enfrentava com eleições internas, decidi que seria necessário estabelecer mais um recorte. Assim, defini que o trabalho ocorreria no campus Ilhéus onde atuo e no campus Valença, selecionado entre os três já predefinidos anteriormente. Para isso, fiz uma imersão nos tipos de trabalho de pesquisa desenvolvidos nos *campi*, observando, ainda, a condição interna que atravessavam com o cenário de disputa para a direção dos *campi*, as especificidades de cursos,

os programas de pesquisa com bolsa de Iniciação Científica com estudantes de Ensino Médio e o número de docentes que atuavam no EMI. Além disso, avaliei com quais *campi*, os docentes do campus Ilhéus tinham estabelecido mais parcerias de trabalho, pois isso possibilitaria uma maior articulação das atividades. Os *campi* situam-se em regiões diferentes com a distância de 186 km entre as cidades sede que os abrigam.

O campus Ilhéus foi fundado em 2011 e conta com cursos de Ensino Médio Integrado, em Informática, Segurança do Trabalho e Edificações, além de cursos subsequentes nas mesmas áreas. Em 2019, passou a ser sede de curso à distância em complementação pedagógica para professores bacharéis do próprio campus e de outros situados em regiões mais próximas. Em 2020, iniciou cursos superiores na modalidade à distância em Licenciatura para Educação Física e Administração Pública.

O campus Ilhéus situa-se no Território de Identidade Litoral Sul,[23] que tem a presença marcante de 34 aldeias indígenas de três povos distintos, sendo seis destas localizadas no município de Ilhéus (BAHIA, 2015). A região, conhecida igualmente como Costa do Cacau, tem se caracterizado como polo de desenvolvimento de algumas áreas, entre elas, nos últimos dez anos, a educação profissional técnica e tecnológica e a educação superior – contexto em que se insere a própria implantação do IFBA, Campus Ilhéus –, agregando, além do próprio IFBA, uma universidade estadual, uma universidade federal, diversas faculdades privadas e cursos profissionais privados. No ano de 2018, atendeu a 803 estudantes, 603 matriculados no Ensino Médio Integrado de 15 municípios diferentes; teve seu maior público estudantil das cidades de Itabuna, Ilhéus, Ibicaraí e Camacan. No campus, há discentes indígenas, de áreas rurais, LGBTS e deficientes. 50% do seu público de entrada é cotista e do total de estudantes do EMI, 543 alunos, ou seja 90%, receberam algum tipo de bolsa em razão da Política de Assistência Estudantil[24] da instituição, revelando um quadro de estudantes de alta vulnerabilidade social.[25]

No campus Ilhéus há a presença de um grupo de pesquisa chamado Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente,[26] com registro de trabalhos em cultura, gênero, relações étnico-raciais, ensino

[23] O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA, 2015, p. 6)

[24] Ver a Resolução Conselho Superior (CONSUP) nº 25, de 23 de maio de 2016.

[25] As fontes para estas informações foram colhidas junto ao quadro técnico, nos dois campi, durante o trabalho de campo. Entre os setores que foram entrevistados, temos a Coordenação de Assistência Social, a Coordenação Pedagógica e a Direção Acadêmica, que apresentaram relatórios com os dados indicados.

[26] Disponível em: <http://www.prpgi.ifba.edu.br/grupos-de-pesquisa/>. Acesso em:16 jun. 2016.

de ciência, paisagem, urbanidade, trabalho e meio ambiente, organizado em quatro linhas de pesquisa: 1- Ciência da Computação, Novas Tecnologias e Ensino-Aprendizagem; 2- Estudos Urbanos e Culturais do Sul da Bahia – eixo Ilhéus-Itabuna; 3- Novas Metodologias para o Ensino de Ciências; 4- Trabalho, Sociedade e Meio Ambiente.

Já o campus Valença foi implantado em dezembro de 1994, com o nome de "Escola de Pesca", tendo suas primeiras turmas em 1996. Atualmente, oferece cursos no Ensino Médio Integrado, nas áreas de Aquicultura, Turismo e Informática, além de cursos, na modalidade PROEJA, em Aquicultura, Turismo e Hospedagem e Informática, e na modalidade Subsequente, em Informática e Aquicultura. No Ensino Superior, tem cursos de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Licenciaturas em Informática e Matemática.

O campus Valença, situado no Território de Identidade Baixo Sul, dentre outros aspectos, é caracterizado pela proximidade de 80 comunidades quilombolas, certificadas pela Fundação Cultural Palmares, além de comunidades tradicionais de marisqueiras e pescadores (BAHIA, 2016), sendo que dessas, 15 comunidades quilombolas estão no município de Valença. Essa microrregião também chamada de Costa do Dendê, além do tradicional cultivo do dendezeiro, destaca-se pela atividade de maricultura, especialmente o cultivo do camarão, o extrativismo de produtos provenientes de ambientes estuarinos e dos manguezais, além da agricultura de subsistência. Entre um dos polos de desenvolvimento encontra-se a área de Turismo, capitaneada por Morro de São Paulo, localizado na Ilha de Tinharé, e a Baía de Camamu.

Na cidade de Valença ainda está situado um campus do Instituto Federal de Educação baiano, que oferta cursos técnicos em outras áreas. Em 2018 atendeu a 1.033 estudantes, 623 matriculados no Ensino Médio Integrado de 11 municípios diferentes; teve seu maior público estudantil oriundo das cidades de Valença, Taperoá e Ituberá. No campus há discentes indígenas, quilombolas, LGBTS e deficientes. 50% do seu público de entrada é cotista e, do total de estudantes do EMI, 511 alunos, ou seja 82%, fizeram inscrição no ano de 2018 para receber auxílio, via a Política de Assistência Estudantil da instituição, revelando também um quadro de estudantes de alta vulnerabilidade social.

No campus Valença, o grupo de pesquisa chamado Saberes Tradicionais e Subalternidade[27] registra pesquisas ligadas à cultura, tradição, história e memória, estudos pós-coloniais, comunidades quilombolas, etnobotânica, organizados em três linhas de pesquisa:

[27] Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9518225320073962>. Acesso em: 25 set. 2018.

Educação e políticas públicas, Pesquisa e Desenvolvimento de medicamentos da Biodiversidade; Saberes Tradicionais e memórias de grupos subalternos.[28]

Com o território físico definido, desenvolvi um levantamento sobre o quadro geral de docentes dos dois *campi*. Esse levantamento foi importante para identificar os professores a serem convidados para colaborar na pesquisa. Considerando que o trabalho se dirige aos professores do Ensino Médio Integrado, atuar nessa modalidade e na etapa da educação básica foi um critério inicial.

Outro critério adotado foi o pertencimento dos professores ao quadro de efetivos, pois aqueles que são temporários ou substitutos estão sujeitos a sair da instituição a qualquer tempo. Por fim, os docentes deveriam estar atuando na sala de aula, e não em funções de direção acadêmica ou direção geral, pois entendi que, como os *campi* estavam em disputa eleitoral e os diretores dos dois *campi* tentavam a reeleição, isso poderia constituir um ambiente constrangedor para a etapa das narrativas. Além disso, na função de direção, o número de turmas que os gestores assumem é baixo, e, em razão do cargo, é possível o afastamento no meio do período letivo. Posto isso, fiz um levantamento nos dois *campi* do número de docentes que estariam habilitados para colaborar na pesquisa, conforme apresento na Tabela 4.

Tabela 4 – Quadro de Professores dos campi de Ilhéus e Valença

Campus	**Nº total de professores no campus**	**Nº Total de professores que atuam no EMI**	**Nº Total de professores habilitados para pesquisa**
Ilhéus	43	43	34
Valença	77	67	59
Total	120	110	93

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O grupo de 93 docentes foi convidado para participar do trabalho, e 88 iniciaram a pesquisa respondendo a um questionário. Após esta consulta, os professores foram convidados para um segundo momento. Aceitaram o convite 38 professores, de diversas áreas do conhecimento e de áreas técnicas,[29] conforme a Tabela 5.

[28] Neste campus há outros grupos de pesquisa, cujas temáticas não adentram as questões da diversidade.
[29] A denominação das áreas corresponde àquelas referidas nos documentos institucionais do IFBA.

Tabela 5 – Distribuição de número de professores nas rodas de conversa, por áreas de conhecimento e áreas técnicas nos campi Ilhéus e Valença do IFBA

Áreas	Nº de professores nas rodas de conversa Campus Ilhéus	Nº de professores nas rodas de conversa Campus Valença	Total de número de professores nas rodas
Ciências Humanas	04	04	08
Ciências da Natureza e Matemática	03	08	11
Linguagens	03	06	09
Informática	03	02	05
Segurança do Trabalho	00	----	00
Edificações	02		02
Aquicultura	------	02	02
Turismo		01	01
Total de participantes	15	23	38

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os docentes que compõem o quadro de professores[30] que atuam no EMI são, em sua maioria, homens, havendo uma pequena diferença desse número em relação às mulheres. No caso do campus Ilhéus, 52% do quadro é composto de homens e 48% de mulheres, já no campus Valença, 56% do quadro é formado por homens e 44% por mulheres. Ao serem indagados quanto à identidade sexual, 3,0% dos professores do campus Ilhéus afirmaram ser homossexuais. No campus Valença, 4% afirmaram ser homossexuais e 7% afirmaram ser bissexuais.

Em relação à idade, nos dois *campi*, a faixa etária predominante dos professores é entre 28 e 37 anos, sendo que no campus Ilhéus esse número chega a 55% dos docentes, enquanto, no campus Valença, atinge 44% dos docentes. Quanto a etnia/raça, os professores se afirmaram, em sua maioria, como pretos ou pardos, porém com gradações bem distintas nos dois *campi*. Em Ilhéus, os professores se autodeclararam brancos em 12%, pretos em 15%, amarelos em 3% e pardos em 70%. Em Valença, 35% dos professores se autodeclararam brancos, 27% pretos, 2% amarelos e 36% pardos.

Os dados apontam para uma diferença na observância da questão das identidades étnicas, nos dois grupos de professores. Em Ilhéus, há uma predominância de pardos, com 70%, contra 36% no campus Valença. Tal diferença de mais de 30% é absorvida em Valença, na demarcação de brancos e pretos, que têm percentuais bem mais altos que no campus Ilhéus. Isso chama a atenção porque aponta para aspectos referentes à afirmação da identidade negra e à disputa do espaço que ela ocupa entre os docentes. Assim, se o alto percentual em Ilhéus de

[30] Os dados apresentados foram retirados do levantamento feito junto aos professores por meio de questionário aplicado.

pardos pode sugerir escamoteamento ou afirmação da negritude, em Valença o número ampliado de brancos e negros pode sugerir um debate mais demarcado nesse aspecto. Outro ponto a ser pensado é a ausência de professores que afirmam ser indígenas nos dois *campi*. Ao serem indagados se possuem alguma relação com comunidades quilombolas, indígenas e campesinas, 73% de professores do campus Ilhéus e 77% de Valença disseram que não.

Quanto às deficiências, no campus Ilhéus, apenas um professor declarou ter deficiência física. No campus Valença, um professor afirmou ter deficiência visual e um professor disse ter altas habilidades. Quanto à religiosidade, 64% dos docentes de Ilhéus e 58% de Valença afirmam ter religião, sendo que a maioria afirmou que suas religiões são de matriz cristã. 93% dos docentes de Ilhéus e de Valença tiveram sua formação na Educação Básica, no espaço urbano, e 52% de professores de Ilhéus estudaram todo o tempo, ou parte dele, em rede privada, durante a Educação Básica, contra 45% dos professores de Valença. Mais de 60% dos docentes dos dois *campi* fizeram cursos de Formação Geral/Científico no Ensino Médio e apenas 21% de docentes, em Ilhéus, e 22%, em Valença, foram estudantes de cursos profissionais.

O perfil dos professores traçado por meio de dados quantitativos, produzidos a partir dos questionários, revela alguns aspectos que aqui entendo não analisar profundamente, mas que merecem atenção, pois apontam para circunstâncias que marcam os horizontes desses docentes. Considerando o perfil geral, os dados revelam que os professores atuantes no EMI dos *campi* Ilhéus e Valença são heterossexuais, cristãos, predominantemente pardos, adultos, urbanos. A esse quadro agregam-se dois fatores: 94% dos docentes de Ilhéus e 82% dos docentes de Valença já possuem mestrado ou doutorado; em Ilhéus, 76% dos docentes recebem acima de 07 salários mínimos, e destes, 39%, acima de dez salários. No campus Valença, 73% dos professores recebem acima de 07 salários mínimos, e destes, 22% acima de dez salários mínimos.

Posto isso, os 38 professores que responderam aos questionários e participaram do segundo momento do trabalho de campo, com base nas respostas, ao se afirmarem a partir de determinados marcadores identitários, poderiam viver em situação de menor tensão diante das questões das diferenças na sociedade, que demarca lugares de prestígio e hierarquias entre as pessoas a partir desses marcadores por eles apontados como o de ser heterossexual, cristão e urbano, por exemplo. Não posso afirmar que os dados escondem subjetividades reprimidas ou silenciadas, nem tão pouco que ocupar uma posição identitária hegemônica impeça que os docentes se desloquem para lidar com pessoas, colegas ou estudantes, que se afirmem a partir de um outro lugar étnico, sexual, religioso, de classe ou etário. Entretanto, compreendo que,

ao se colocarem em um determinado lugar, os docentes demarcam de onde estão falando, indicando, ainda, as marcas que atravessaram suas vidas e que os levaram a se ver e a ver o mundo a partir delas.

Além disso, não poderia deixar de frisar que, apesar de uma minoria expressar em sua autoidentificação aspectos da diversidade, como ser homoafetivo ou bissexual, negro, deficiente, sem religião ou com religiões de matrizes africanas, idoso, alguns deles se fizeram presentes, o que permitiu ampliar a multiplicidade de horizontes.

Considerando que a proposta era buscar narrativas sobre experiências pedagógicas com a diversidade, identifiquei quais docentes já tinham trabalhos de pesquisa e extensão anteriores nas temáticas da diversidade, além disso, busquei, durante a realização desses momentos iniciais, os docentes que revelaram ter tido alguma experiência ou demonstraram atenção com a questão e tinham mais de um ano em atividade no campus.

Desse modo, identifiquei 10 professores para participar da terceira etapa da pesquisa: quatro professores do campus Valença e seis professores do campus Ilhéus; quatro homens, sendo que um deles assumia publicamente sua identidade sexual de homoafetivo e seis mulheres; três professores e uma professora da área de humanas, duas professoras de área técnicas, uma professora e um professor da área de linguagens, uma professora da área de ciências exatas e uma professora de Libras, única professora com esta especialidade nos dois *campi*. Porém, por motivos de saúde, não puderam aceitar o convite: um professor da área de linguagens e uma professora de área técnica. Assim, constitui inicialmente um grupo de oito professores, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Professores que participaram das Cartas Pedagógicas

Áreas	**Campus Valença**	**Campus Ilhéus**
Humanas	Professor	Professora
		Professor
		Professor
Técnicas	Professora	--------
Natureza	--------	Professora
Linguagens	-------	Professora
Libras	Professora	--------

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Todos fizeram adesão inicial à proposta, mas dois desistiram. Desse modo, o trabalho de campo final, que consistiu na troca de cartas, foi desenvolvido com seis professores, que passo a identificar, agora, pelo perfil biográfico.

✓ **Professora Amanda Ferreira da Silva Mendes/Campus Ilhéus** – Amanda tem 38 anos, define-se como mulher, heterossexual, cis, parda, não tem religião. Casada, vive em união estável, tem dois filhos e mora na cidade de Ilhéus. Bacharel em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), tem mestrado e doutorado em Genética e Biologia Molecular e pós-doutorado na área de Genética. Professora há 15 anos, atua no IFBA, há sete anos, como professora EBTT e tem dedicação exclusiva. Atualmente, assume a Coordenação do Curso de Informática. Afirmou: "*Iniciei a docência por acaso, em 2013, para ajudar a uma amiga que tinha que viajar e me pediu para dar uma aulinha só sobre bactérias no curso técnico de enfermagem*". Nessa trajetória, ministrou aulas para cursos técnicos profissionalizantes, graduação e pós-graduação, mas confessa que se encontrou no Ensino Médio Integrado.

✓ **Professora Celina Rosa dos Santos/Campus Ilhéus** – Celina tem 45 anos, define-se como mulher, heterossexual, cis, parda, espiritualista. Mineira, mora em Ilhéus há 10 anos, com seu esposo, professor de Filosofia da UESC, com quem convive em união estável e tem uma filha. Ainda é mãe de outra menina, de 24 anos, fruto de um casamento anterior. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais, tem especialização em História Social do Brasil e está concluindo o mestrado em Educação e Contemporaneidade. Professora há 17 anos, atua no IFBA há cinco anos, com cargo de professora EBTT; tem dedicação exclusiva. No último ano, sofreu um infarto sendo "*bruscamente afastada tanto das minhas atividades no ambiente do IFBA quanto da vida acadêmica, dando valor ao que há de mais essencial, a vida*", como narrou. Já atuou no ensino superior na FAESA, no Estado do Espírito Santo, mas foi quando chegou à Bahia que teve as primeiras turmas de Ensino Médio, em uma escola privada, e depois no Colégio da Polícia Militar de Ilhéus, de onde saiu para assumir seu cargo de professora no IFBA. Afirmou que a docência "*é um processo em aberto, possibilitado por todas as experiências ao longo das nossas vidas. Quando me pergunto como me tornei professora, não há um marcador temporal fixado, nem mesmo prática formal fixada, mas reminiscências, memórias do que acredito significante para mim enquanto professora*". Durante sua graduação, foi militante nas Comunidades Eclesiais de Base, em movimentos sociais, como a Associação de Mulheres Unidas da Serra, o Centro de Defesa dos Direitos Humanos e o Teatro Popular de rua.

✓ **Professor Erahsto Felício de Sousa/Campus Valença** – Erahsto tem 32 anos, define-se como homem, heterossexual, pardo/negro, muçulmano. Casado, tem uma filha e mora na cidade

de Valença. Licenciado em História pela UESC, possui mestrado em História Social. Tem dedicação exclusiva, e é professor há nove anos. Entrou no IFBA como substituto no campus Eunápolis, até que fez o concurso para o cargo efetivo de professor EBTT. Teve experiências na docência no estágio e em alguns meses quando cobriu um colega na rede estadual. Além disso, foi professor do ensino superior em faculdades particulares entre o Sul, Baixo Sul e Sudoeste da Bahia. Afirmou que, nessa época, "*era uma vida ruim, quase sempre na estrada, ganhando pouco, tendo disciplinas que eram apenas encontros de 8h com a turma. Terrível forma de fazer educação. Estudantes muito pobres. Eu precisando de grana para sobreviver*". Revelou que a entrada no IFBA foi um sonho, por conta do salário e da liberdade de ensinar, que não tinha nos outros locais. Quando iniciou suas atividades no IFBA, usava "dreadlocks" e logo foi estereotipado de professor "rasta", no campus, por conta disso. Refletindo sobre esta questão, disse "*Me cansou um pouco ser estereotipado [...] atacar a persona rasta foi um caminho importante para mim. Eu me libertava de ser chamado de rasta [...] e confrontava a imagem estanque que fizeram de mim. Isto significou muito para a educação. [...] As pessoas estão se enganando com o personagem que construíram para ter aceitação, autoestima e etc. Eu me enganei com o rasta. Foi massa ser aquele educador. Mas sou outro. E aquele também*".

✓ **Professora Márcia Rebeca de Oliveira/Campus Valença** – Rebeca, assim como prefere ser chamada, pelo segundo nome, tem 34 anos, define-se como mulher, heterossexual, cis, negra, cristã. Divorciada, sem filhos, natural de Santo Amaro da Purificação, cidade baiana, mora em Valença desde 2014, quando assumiu o cargo de professora EBTT no IFBA. Licenciada em Letras com Libras, pela Universidade Federal de Santa Catarina, quando esta instituição abriu um polo do curso na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2008. Tem especialização em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e Ensino de Libras. Com dedicação exclusiva, atua no IFBA há quatro anos. Professora há 16 anos, iniciou seu trabalho no ensino fundamental em uma escola no distrito de Santo Amaro da Purificação. Saiu da educação, mas depois foi convidada a retornar e atuar com um aluno surdo. Nessa época, já dominava a Libras que havia aprendido inicialmente com o irmão, com outros surdos e pessoas ligadas à religião que praticava na época. Sobre seu percurso em educação disse: "*[...] sendo minha família extremamente desprovida de recursos, filha de uma guerreira solteira, feirante, e conseguir chegar a uma universidade pública, fizeram as minhas experiências constatar que a educação e a escola são canais de possibilidades sim e de mudanças de vida para os estudantes, principalmente para aqueles que fazem parte da minoria*".

✓ **Professora Márcia Souza Maia e Araújo/Campus Ilhéus –** Márcia tem 40 anos. Define-se como mulher, heterossexual, cis, branca, cristã. Baiana de Feira de Santana, veio morar com esposo e duas filhas em Itabuna, cidade próxima a Ilhéus, em 2014, por conta de sua entrada no IFBA, como professora EBTT, e da entrada de seu esposo, como engenheiro, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Licenciada em Letras com Língua Francesa, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), tem mestrado em Estudos Linguísticos. Confessa que é leitora voraz e disse que "*a literatura me salvou: impulsionou a minha escrita desde a infância, me tirou da margem de uma leitura superficial dos textos ao meu redor, e me ajudou a construir maior sensibilidade*". Tem dedicação exclusiva, e é professora há 22 anos. Iniciou a docência aos 17 anos, quando ainda estava concluindo o magistério, por meio de um estágio remunerado do governo do Estado. Logo foi para a iniciativa privada e, em 2001, assumiu a docência na rede municipal de sua cidade. Todas essas experiências foram construídas no ensino fundamental. Afirmou: "*a docência me escolheu. Isso parece um dito vulgar, popular demais para ter efeito, mas em meu caso isso é quase literal. Isso porque, com 15 anos, iniciei o Ensino Médio (antigo segundo grau) no único curso oferecido em escola pública em minha cidade: o Magistério. Era quase regra que reclamássemos da falta de opção, do fato de sermos obrigatoriamente lançados num curso técnico cuja profissão era tão estigmatizada na sociedade. Mas o fato é que, desde o início, gostei do curso[...]me vi, aos 17 anos e então concluinte do curso, impelida a assumir uma turma como regente por todo o ano letivo. [...] Assim, da compulsoriedade do curso à inserção na prática profissional, a docência parece ter se inclinado a mim, enquanto eu ia me rendendo, gradualmente, a ela*". Aprovada simultaneamente em concurso na UNEB e no IFBA, optou pelo IFBA, por conta da logística e da infraestrutura ofertada.

✓ **Professor Rodrigo Rizério de Almeida e Pessoa/Campus Ilhéus** – Rodrigo tem 34 anos, define-se como homem, heterossexual, cis, pardo. Vivendo em união estável, não tem filhos. Mineiro, veio para Ilhéus em 2015, onde mora por conta da sua entrada no IFBA, como professor EBTT. Licenciado em Filosofia, tem mestrado e doutorado em Filosofia, é professor há 11 anos, e está no IFBA há cinco anos. Já teve experiência em outro IF, no Estado de Goiás e, anteriormente, no Ensino Médio, tanto na rede pública como na rede privada, em Minas Gerais e São Paulo, onde também já lecionou no ensino superior. Iniciou sua graduação sem uma pretensão definida pela docência, mas antes de concluir o curso já havia começado a lecionar. O interesse pela Filosofia veio já no Ensino Médio, pois a leitura e os problemas

filosóficos lhe agradavam, mas afirma, sobre a docência: "*Minha escolha não foi, em verdade, a bem dizer, uma escolha no sentido estrito do termo. Talvez o mais acertado seria afirmar que eu fui escolhido, e o fui pelas possibilidades que a graduação em filosofia me abriam. Em nenhum momento eu 'tomei a decisão' de ser professor, mas acolhi essa possibilidade que se apresentava e que eu então entendia como a possibilidade de discutir filosofia, o que eu sempre gostei de fazer*". Sempre questionou o lugar disciplinador da escola, algo que já era presente para ele, desde a infância, pois lhe veio à memória que "*na infância, quando às vezes pulava o muro da escola para fugir das aulas, já aí se fazia notar em mim essa percepção da escola como um lugar em alguma medida opressor ou disciplinador. Muito ilustra essa leitura a letra da música de Pink Floyd: Another Brick in the Wall*".

Com estes professores fiz minhas incursões cartográficas sobre o terreno da docência na EPT. Nessa direção, precisei construir o mapa que me guiou pelos territórios existenciais. Olhando para o Sul, avistei modos de percorrer o caminho. Para tanto, fiz uma aproximação com os trabalhos da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), buscando pistas e orientações para a construção de documentos e registros cartográficos sobre a docência na EPT, em contextos de diversidade.

2.2 Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica: um rascunho de mapa à mão

A busca por um mapa que me possibilitasse encontrar uma forma de construir registros narrativos levou-me até à proposição de Suárez (2015; 2010) pela sua inscrição epistêmico-política que se alinha aos movimentos pedagógicos latino-americanos voltados para pensar o mundo das instituições educativas e, por consequência, o mundo também da docência. Assim, compromete-se com os princípios que valorizam os professores como sujeitos que devem se autorizar na produção de seus saberes e no debate sobre os aspectos que delineiam sua profissão.

Além disso, é importante registrar que a aproximação com essa proposta metodológica é um construto feito por meio de minha participação no Grupo de Pesquisa DIVERSO, que vem tecendo seus estudos também em colaboração com o professor Daniel Suárez, da Universidade de Buenos Aires, precursor da proposta de DNEP. Desse movimento, foi produzida uma tese de doutoramento no grupo DIVERSO, por Oliveira (2019), que se inscreve como o primeiro trabalho que realiza integralmente os caminhos metodológicos da DNEP na Bahia. Assim, como membro do grupo,[31] fui compreendendo a singularidade e a relevância da proposta, no que tange aos aspectos da DNEP como investigação no campo da educação.

[31] Registro que ao longo do trabalho foram realizados encontros formativos com membros do grupo e com o Prof. Daniel Suárez onde discutimos a proposta da DNEP, além de acompanhar o debate em outros espaços como IV

A DNEP nasceu de uma iniciativa de formação continuada de professores e política curricular, implementada pelo Ministério da Educação da cidade de Buenos Aires, durante os anos de 2000 a 2001, liderada pelo professor Daniel Suárez, constituindo-se na Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (SUÁREZ; ARGNANI, 2011), (SUÁREZ; OCHOA, 2007). Configurou-se como uma modalidade de investigação-formação-ação entre professores com o intuito de debater e reconstruir o campo pedagógico e tornar público e disponível documentos pedagógicos elaborados pelos docentes, a partir dos relatos de suas experiências, nos quais revelam os sentidos que atravessam suas práticas e põem em jogo quando escrevem, leem, refletem e se questionam acerca de suas próprias experiências educativas. Fundamentada em aportes teórico-metodológicos das ciências sociais, estrutura-se a partir de relações horizontais e colaborativas entre docentes. Para Suárez, é:

> una estratégia de trabajo pedagógico participativo que está dirigida a contribuir a activar la memoria pedagógica de la escuela desde las propias palabras, relatos y saberes profesionales puestos a jugar por los educadores cuando habitan y renombran el mundo escolar, cuando transitan el território de sus prácticas pedagógicas y reconstruyen sus experiencias vividas, cuando intervienen en el campo de la práxis educativa y participan en el debate público y especializado sobre la educación[32]. (SUARÉZ, 2015, p. 64)

Segundo Suárez (2015), nos últimos trinta anos, diversos países da América Latina vêm buscando tensionar e se opor aos modelos educacionais que se impuseram, sobretudo a partir das reformas neoliberais na América Latina, definidas como "ajuste normativo" (SUÁREZ, 2003). Este consistiu em políticas educacionais que pensaram no currículo como uma prescrição ou um padrão de desempenho para o ensino, escondendo, assim, a possibilidade de estender seu alcance a outras esferas da experiência e do conhecimento. Por conta desse movimento, constituiu-se uma rede de experiências[33] de investigação educativa que movimenta

Simpósio Memória, (Auto) Biografia e Documentação Narrativa, realizado em 2014, pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral - Grapho, na UNEB. Além disso, pude participar de momentos de formação sobre a DNEP com o Grupo de Pesquisa DIVERSO, entre elas, o desenvolvimento do Ateneo de Experiências Pedagógica que consistiu em um seminário em que professores da Educação Básica, colaboradores da pesquisa de Oliveira (2019), expuseram seus relatos de experiências pedagógicas construídos através do dispositivo de investigação-formação-ação.

[32] uma estratégia de trabalho pedagógico participativo que visa contribuir para ativar a memória pedagógica da escola a partir das próprias palavras, histórias e conhecimentos profissionais colocados em jogo pelos educadores quando eles habitam e renomeiam o mundo escolar, quando atravessam o território de suas práticas pedagógicas e reconstruir suas experiências vividas, quando intervêm no campo da prática educacional e participam do debate público e especializado em educação. (tradução minha).

[33] Suárez (2015, p. 70) observa que entre muitas experiências é possível citar os Círculos de Autoeducación Docente (CADs) do Perú, de inspiração freiriana; redes e coletivos docentes coordenados pelo Instituto Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación da Argentina (CTERA); a Red Iberoamericana de Redes y Colectivos de Docentes que, articula redes, coletivo, organizações e instituições do campo pedagógico latinoamericano e ibérico; o Movimento Pedagógico impulsionado pelo sindicato docente Colegio de Profesores de Chile; o Movimento Pedagógico Nacional e a Expedição Pedagógica Nacional da Colômbia, desenvolvida pela

coletivos docentes tendo em vista pensar sobre suas próprias práticas, a partir de um trabalho colaborativo que se revela, também, como forma de resistência às reformas tecnocráticas que incidem sobre a profissão docente. A rede, apesar de constituir práticas distintas em diversos países, possui em comum a valorização da pluralidade de saberes, sendo a própria rede uma experiência de pluralismo metodológico (SANTOS, 2010), com inscrição de investigações a partir de etnografias, autobiografias, narrativas, e pesquisas interpretativas, que visam compreender os universos escolares e ativar a memória escolar e dos docentes.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a DNEP adota critérios próprios e específicos do campo pedagógico e da investigação de experiências educativas e se inspira, de acordo com Suárez (2011), em um conjunto de recomendações metodológicas da etnografia crítica da educação da investigação (auto) biográfica e narrativa e da investigação-ação docente.

Partindo desses princípios, a DNEP organiza-se como um dispositivo de investigação-formação-ação, a partir de relações horizontais e espaços de colaboração narrativos, entre pesquisadores acadêmicos e professores com a intenção de constituir "comunidades de atenção mútua" (CLANDININ; CONELLY, 2015). Tais pesquisadores e professores orientam-se para a produção individual e coletiva de histórias pedagógicas que dão conta das formas como os docentes estruturam sua vida profissional, dão sentido às suas práticas educativas e se apresentam como investigadores ativos no mundo escolar. Assim, o seu itinerário de trabalho gera e projeta a construção de documentos pedagógicos, que se tornam disponíveis ao público, considerando as interpretações que os professores negociam entre os pares, quando produzem os relatos de suas próprias práticas pedagógicas. Destaco que essa compreensão fortalece aspectos defendidos também por Nóvoa (2017), ao enfatizar que o processo formativo e constitutivo das identidades profissionais dos docentes precisa passar pelo interior da profissão, por meio da constituição de comunidades de práticas e de ação colaborativa.

Assim, a DNEP busca a reconstrução da memória educativa escolar, de maneira a legitimar como um saber pedagógico (CONTRERAS; LARA, 2013), que outrora estava silenciado e, então, é apresentado como forma válida para a reformulação, expansão e transformação da própria prática docente (SUÁREZ, 2005; 2004), (SUÁREZ; OCHOA, 2007). A proposição da documentação narrativa potencializa os saberes, ou seja, os modos de realizar a profissão que são produzidos por docentes que se situam em um tempo/espaço profissional. Considera que os sentidos e as interpretações que os professores fazem de suas práticas, das

Universidad Pedagógica Nacional, além das experiências de coletivos na Argentina com a Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica através da Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas coordenada pela Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires.

relações que constituem com o mundo escolar, são núcleos que movimentam o ato pedagógico e a própria condição de existência do espaço educativo. Diante da constituição da proposta da DNEP, Suárez (2011) apresenta os princípios sobre os quais assenta a realização deste trabalho:

a) Criar e garantir condições político-institucionais para a realização da proposta: o autor chama a atenção para que os docentes tenham condições possíveis de tempo-espaço e de recursos que possibilitem produzir seus relatos, participar de todas as etapas do processo, de modo que possam se engajar nos diversos momentos da construção de documentação pedagógica, com o apoio das administrações escolares ou de outras instituições ou organizações coletivas que outorguem legitimidade e validade pedagógica ao processo.

b) Fazer registros de experiências que não são documentadas – O processo da documentação narrativa fomenta a realização, pelos professores, de uma leitura do mundo escolar por meio de uma investigação narrativa, observando-se como sujeito nele imerso, que escreve como alguém que está ali, mas que, ao mesmo tempo, estabelece uma reflexão crítica sobre o vivido. Assim, a natureza contextual e biográfica desta escrita se revela, posto que as experiências subjetivas e vividas pelos professores acerca dos processos pedagógicos devem estar no centro da cena, portanto, não apenas dizem sobre o que acontece na escola, mas também sobre o que acontece com eles enquanto sujeitos experienciais que dão sentido ao que se passa na condição de narradores da história.

c) Relação horizontal e coletiva na construção do conhecimento – Suárez (2011) e Suárez e Ochoa (2007) afirmam a relevância dos processos formativos em que os professores, compartilhando suas experiências e refletindo sobre elas, realizam uma ação de colaboração e participação mútua, enfrentando os discursos, políticas educacionais e racionalidades pedagógicas que desprezam e posicionam os docentes em um lugar subordinado, nas relações de poder e saber do campo educacional.

Assim, a DNEP organiza arranjos metodológicos que garantem a participação dos professores que documentam suas experiências e dos pesquisadores que coordenam o processo, constituindo o que Clandinin e Connelly (2015) denominam de “comunidades de ação mútua”, onde prevalece o respeito e a circulação da palavra entre seus membros, facilitando as discussões que contribuem para a compreensão da realidade por meio de uma produção crítica sobre a educação. É importante a participação e o envolvimento de todos os docentes, em todas etapas, pois os professores narradores terão possibilidade, nessa construção autônoma e democrática, de incluir seus saberes e suas experiências no debate público sobre a educação e

apontar horizontes acerca do seu próprio processo formativo e das potencialidades da formação entre os pares.

d) Validar e legitimar o saber construído – O processo da DNEP visa a constituição de saberes pedagógicos produzidos pelos docentes para que os mesmos disputem o debate educacional. Entretanto, compreende-se a necessidade de validação e legitimação desses saberes por meio de critérios que respondam aos princípios epistemológicos que norteiam a investigação educativa calcada na experiência.

De acordo aos princípios epistêmico-políticos que norteiam este trabalho, tais critérios não convergem com aqueles prescritos pela ciência normativa. A partir da contribuição dos princípios da investigação-ação na pesquisa qualitativa, Suárez (2011) enfatiza como critérios de legitimidade dos saberes: a) a resolução do problema – considerando que potencialize uma análise acurada da situação e se empenhe na constituição de conceitos que possam ser ampliados para outras circunstâncias; b) o processo – atenção à aprendizagem contínua durante o percurso, submetendo a discussão a outros olhares e modos de avaliação; c) a ação democrática – que se refere a ética e justiça na construção do saber e na abordagem da realidade; d) a ação catalítica – que se refere como o processo potencializa a alteração das práticas e a transformação da situação vivida; e) a ação dialógica – considerando que a conversa entre os docentes possibilite o confronto da interpretação e dos conhecimentos surgidos durante o processo. Nessa direção, compreende-se que os conhecimentos pedagógicos reconstruídos através de relatos de experiências precisam ser submetidos a um processo de reflexão, cujos critérios garantam, após o processamento, confiabilidade e legitimidade.

A proposta apresentada por Suárez (2011) estabelece uma política de conhecimento pelo reposicionamento dos professores como produtores de seus saberes e de sua autoformação, opondo-se, diretamente, aos preceitos dominantes de políticas verticais da educação e, em destaque, políticas curriculares e de formação, que pouco dialogam com a realidade do trabalho docente. Este processo, desenvolvido por meio de uma hermenêutica crítica, leva a uma reflexão sistemática que permite aos professores se colocarem no papel de investigadores sociais, produzindo pesquisas que possam descolonizar os discursos e os processos formativos, ao se constituírem critérios pedagógicos que validem seus saberes.

Compreendendo que a DNEP é um dispositivo que se ancora em aspectos epistemológicos, políticos e metodológicos. Suárez (2004; 2005) apresenta um itinerário em que descreve os momentos de realização da documentação narrativa, que se organiza nos movimentos de:

a) Provocar os docentes, a partir de suas memórias, a construir um momento autobiográfico**,** narrando para si, pela escrita, seu percurso e a trajetória pela qual se constituíram as experiências que os trouxeram até a docência. Assim, é realizado um movimento de compreender a si como docente e quais experiências constituem tal docência; os professores identificam suas experiências e as compartilham com seus pares. Por meio de um diálogo construído coletivamente, delineiam uma experiência a ser narrada.

b) Propor a produção de um texto escrito que, em articulação com a constituição da atividade reflexiva, desencadeada pelo ato de compartilhamento e de intervenções e comentários dos demais participantes, provoca e move a experiência para uma ação de reflexividade e de reconstitição da narrativa. É o espaço da tessitura do texto narrativo, de sua escrita e reescrita, até que o mesmo se constitua em um texto publicável.

c) Construir condições para que os textos se tornem publicáveis. Este movimento é realizado em um trabalho coletivo no qual os docentes se investem da condição de editores pedagógicos e trabalham observando, para a composição do texto final, os aspectos que possam garantir a ética e a integridade das pessoas, identificando o potencial pedagógico da experiência narrada: com quais reflexões eles podem contribuir para outros professores, quais as aprendizagens constituídas e como essas experiências possibilitam a alteração da realidade em cena. Assim, os textos são submetidos aos critérios de validade, legitimando-se pela ação dos pares que, em ato coletivo, se responsabilizam pela produção daquele saber pedagógico, momento em que também podem ser analisadas as condições de publicação dos textos.

Desse modo, o processo de construção da documentação narrativa potencializa os saberes experienciais dos docentes, enquanto um constructo que pode circular como um elemento efetivo para a formação docente. Realiza-se, portanto, enquanto uma política de conhecimento produzida a partir de uma relação horizontal entre os participantes da comunidade de ação mútua, visando problematizar e aprofundar as narrativas sobre as experiências educativas. Tal processo contribui no desenvolvimento profissional, constituindo os docentes, por meio de seus saberes, em autoridades pedagógicas, pois, quando refletem, sistematizam e disseminam o que pensam e fazem e, ao dispor publicamente desse pensar-fazer, os docentes atuam na reconstrução dos processos pedagógicos do contexto educacional onde atuam e na reelaboração de sua própria condição profissional.

Suaréz (2015, p. 69) afirma que a documentação narrativa se apropria do aporte da filosofia política dos estudos pós-fundacionais e dos estudos decoloniais, e “se proyecta como una contribución ‘desde el Sur’, especificamente latino americano, para revitalizar las

pedagogías críticas emergentes em el continente"[34]. Assim, aponta para uma política de conhecimento que se anuncia como uma estratégia metodológica e formativa alinhada aos pressupostos de estudos que buscam trazer à luz as narrativas dos excluídos.

A partir da compreensão do dispositivo da DNEP, em seus aspectos epistemológicos, políticos e metodológicos, um mapa à mão estava sendo delineado. Diante do cenário da minha pesquisa sobre a profissão docente na EPT em contexto de diversidade, da constituição de espaços narrativos que provocavam a reflexão coletiva dos docentes sobre como a profissão estava constituída e como as experiências com a diversidade ensejavam os modos como atuavam, vi as potencialidades de tal dispositivo. Entretanto, a realização desse dispositivo, com todos os movimentos pertinentes ao processo proposto, exigia, de antemão, que o primeiro princípio pudesse ser garantido: as condições político-institucionais para que os docentes pudessem participar. Tais condições não se apresentavam efetivamente, considerando o cenário onde realizei a pesquisa, por três fatores: a impossibilidade de coordenar o tempo disponível na carga horária dos docentes que participariam da atividade, de modo que todos estivessem disponíveis no mesmo momento; a distância entre os docentes dos campi envolvidos na pesquisa, o que implicaria em condições de transporte e tempo para deslocamentos ou infraestrutura de multimídia nos dois *campi*; e o momento político da instituição, que passava por processo de disputa eleitoral para a reitoria e a direção dos *campi*, situação que acirrava conflitos e se revelava como um impedimento para a constituição de uma comunidade de investigação mútua, em que a confiança seria ponto fundante para que as histórias se desvelassem.

Diante do cenário em tela, compreendi que poderia me inspirar na DNEP como um rascunho, em que os pontos centrais estavam anotados, mas que exigiria ser reescrito e, de acordo com esse movimento, seria produzido o documento final. Como afirmam Oliveira e Paraíso (2012, p. 166), "o esforço da cartografia consiste frequentemente em suscitar problemas; em criar os termos nos quais eles se colocam; dar ao ser o que não era, podendo nunca ter vindo; em mexer, revolver, tirar o pensamento do lugar". Assim, como pesquisadora-cartógrafa, precisava entender o que o campo ofertava, quais possibilidades se anunciavam, entender as lacunas entre a proposição dada e o campo de pesquisa, para recriar outros modos de acessar as narrativas docentes. Com o rascunho da DNEP na mão, pus-me a elaborar uma

[34] Ele é projetado como uma contribuição "do sul", especificamente da América Latina, para revitalizar as pedagogias críticas emergentes no continente. (tradução minha).

trilha para constituir uma cartografia que, sendo capaz de me levar nessa direção, permitisse ver os contornos da profissão docente e, quiçá, encontrasse narrativas de professores do Sul.

2.3 Entre números, rodas e cartas: narrativas como cartografias metodológicas do Sul

Como disse antes, no início deste capítulo, esta pesquisa me impôs alguns riscos. Riscos de quem sabe aonde quer ir, mas que também sabe que pode não encontrar exatamente o destino que imaginou. Riscos de quem sabe que o caminho tem sinuosidades, que não há como registrar abismos, colinas ou descrever paisagens sem passar por elas e sem que elas passem por mim. Riscos de quem sabe que há lugares que só se saberá que existem quando se chegar lá.

Inscrita nesse processo de pensar a investigação educativa na direção do Sul, tinha clareza quanto aos princípios epistêmico-políticos que norteariam meu trabalho de campo e já compreendia as possibilidades e limites que a DNEP ofertava, portanto era preciso caminhar com horizonte em vista, mas trilhando o caminho passo a passo.

Ao definir que queria ouvir as narrativas de professores da EPT sobre a profissão docente e as experiências educativas com a diversidade, desejei ir ao campus Valença do IFBA, onde nunca antes havia entrado, o que trazia um desafio para a construção de um espaço narrativo com os docentes de lá. Por outro lado, eu conhecia meus pares do campus Ilhéus, onde compartilho os sentidos que construímos sobre a nossa vida profissional, mas era preciso provocar estranhamento diante dessa realidade. Além disso, como provocar, como construir espaços narrativos que pudessem apresentar consignas sobre a profissão nos *campi* em que eu não conhecia os professores? Como pensar em chegar até os colegas de tantas áreas diferentes, com histórias singulares e pedir que me falassem de suas vidas, sobre a profissão? Como mobilizar um número grande de docentes de dois *campi* para constituir um grupo onde fosse possível estabelecer um processo narrativo?

Ao pensar sobre meu objeto de pesquisa e as circunstâncias e o lócus dos sujeitos, considerei que seria importante, antes mesmo de propor qualquer pauta para um processo narrativo, entender como era o cenário vivo nos dois *campi*. Chamo de cenário vivo o mundo circunscrito em que cada *campi* se constitui. Isso implica pensar que os acontecimentos, os sentidos, as experiências constituídas ocorrem no âmbito de uma realidade que é delineada por um grupo de professores e alunos, pelas condições materiais de atuação, pelo jogo de forças entre os campos científicos e áreas técnicas, representados tanto pelos cursos existentes como na titularidade dos docentes de cada *campi*. Uma realidade da mesma maneira delineada por projetos, políticas sobre a carreira, formação e trabalho docente. Se eu buscava compreender

nas narrativas dos docentes os sentidos de sua profissão no contexto de diversidade, como entender isso, por exemplo, sem ter informações sobre a pesquisa e a extensão com essas temáticas? Aliás, qual o espaço da diversidade dentro de cada campus? Não poderia fechar os olhos e não ver que a vida dos professores também é atravessada por regulações, controles, prescrições. Enfim, precisei ver o cenário vivo no qual os docentes atuavam.

Entendi que os sinais que pudesse ler sobre essas questões não seriam respostas ao problema da pesquisa, mas, ao contrário, ampliariam meu horizonte para os encontros hermenêuticos com os professores nos processos narrativos. Precisava me inserir na tradição (GADAMER, 2005) dos *campi*, constituir um documento cartográfico primário de cada lugar, levantar quais as possíveis ausências e quais as emergências (SANTOS, 2010b) que se anunciavam sobre a profissão docente e, com esses registros, propor diálogos horizontais que se constituíssem em espaços narrativos; precisava tecer um primeiro esboço. Assim, iniciei a caminhada em três etapas e, para tanto, tive que dar meu primeiro passo.

2.3.1 Primeiro Documento cartográfico: dos números às rodas de conversa

Considerando a necessidade de constituir um primeiro documento cartográfico, coloquei-me o desafio de ouvir os professores, mas entendi que seria importante elaborar alguns pontos que pudessem me aproximar do horizonte desses docentes e os modos de reuni-los. Somente assim, seria possível estabelecer um diálogo acerca de suas experiências. Nesse movimento, entendi que as rodas de conversa (WARSCHAUER, 2004) poderiam se constituir em espaço narrativo onde os professores e eu estivéssemos em uma relação horizontal na produção da leitura e da reflexão sobre aquela realidade. As rodas de conversa caracterizam-se enquanto espaços onde o diálogo se institui pela possibilidade da partilha das experiências, pois, lado a lado, as pessoas se envolvem em uma teia de sentidos constituídos pelas narrativas que vão sendo tecidas coletivamente.

Mas era preciso apresentar algo que gerasse o diálogo. Assim, a construção das rodas ocorreu a partir da aplicação de um questionário survey[35] para pensar a realidade da EPT, que não se circunscreve apenas aos números, mas à interpretação que os sujeitos fazem deles. A partir desta premissa, as rodas foram construídas para debater os resultados que o questionário apresentou.

[35] O questionário foi adaptado a partir do instrumento da pesquisa Bahia, desenvolvido pelo grupo de pesquisa DIVERSO ao qual este estudo se vincula.

Os questionários foram respondidos anonimamente[36] e organizados em cinco aspectos: sociodemográfico e cultural, formação, condições de trabalho, carreira e atuação profissional e associação. Todos os docentes que faziam parte do quadro de colaboradores da pesquisa se prontificaram a responder, mas, por questões de logística, alguns não puderam estar nos *campi* para responder o questionário no período de aplicação. Assim, o questionário foi respondido por 88 professores dos 93 que compunham o quadro de docentes.

A decisão de propiciar as condições de diálogo levou-me a pensar como se dão as relações de quantidade e qualidade que caracterizam os fenômenos. As marcas do pensamento mecanicista fragmentaram a compreensão da realidade de tal modo que, ao pensarmos nos números como uma forma de expressão da realidade, quase que invariavelmente atribuímos os sentidos de rigidez, neutralidade e abstração. Entretanto, os números são apontados por pessoas que, em suas interpretações da realidade, e de seu questionamento, traduzem concepções, crenças, sentidos em um determinado código, quer seja um número ou uma palavra. Indaguei-me, por exemplo, se ao perguntar em um questionário sobre a identidade de gênero de um professor, ainda que anônimo, toda a carga de preconceitos ou de resistências poderia intervir no modo como este iria se autoidentificar? Ou mesmo, ao ser questionado sobre se tem incentivo para participar de cursos, um professor pode considerar a redução de carga horária como um incentivo ou como um direito, posto que o mesmo já está regulamentado na proposta de carreira dos professores EBTT? Ou seja, como já advertiu Gadamer (2005), a linguagem é o campo da experiência existencial do homem, portanto, reduzir resultados numéricos de um questionário à mecanicidade ou função instrumentalizadora é transformar o debate sobre a profissão em uma retórica que esvazia a multidimensionalidade dos sentidos produzidos

Com os dados dos questionários nas mãos, consegui ver os números que identificavam aspectos que os professores apontavam na profissão docente, a partir das questões postas. Mas, aí, pus-me a questionar o que eu lia naqueles números. A mim não pareceram abstrações. Para além daquilo que indicavam, dos rabiscos que estavam propondo, sabia que cada resposta resultava do modo como cada professor compreendeu cada questão, ou seja, o que fazia sentido para ele. Os professores queriam narrar, os números indicavam isso e eu fui à escuta.

[36] Atendendo as normas do Comitê de Ética baseadas na resolução nº 02 do Conselho Nacional de Saúde, todos os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, sendo avisados sobre os possíveis riscos, como constrangimento e situações vexatórias na publicização dos resultados dos questionários, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que estão participando de uma pesquisa que colherá informações sobre a formação e o exercício profissional de professores, ainda que os resultados sejam apresentados em conjunto, posto que os docentes fazem parte da mesma instituição/IFBA, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam suas vidas, suas percepções. Ainda poderá ser cansativo e exigir tempo Todos os participantes estão resguardados conforme orientação da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Assim, a realidade traduzida naquele mundo de gráficos constituiu-se em consignas que mobilizaram as narrativas docentes nas rodas de conversa. Os resultados de cada campus foram registrados separadamente, na forma de gráficos, de modo que a disposição deles foi distribuída em três blocos. Estes foram configurados pelo questionário construído a partir da discussão de Nóvoa (2002), que aponta a comunidade, a autonomia e o conhecimento como dilemas que desafiam os docentes em sua atuação no século XXI, de modo a fortalecerem a escola como espaço público da educação.

- **Bloco 1: Comunidade:** quem somos e o que queremos da profissão? Como atuamos em relação à diversidade? Como o campus orienta em relação à diversidade? Como lidamos com a comunidade?
- **Bloco 2: Autonomia:** como é nossa participação no campus? Quais as nossas condições de trabalho?
- **Bloco 3: Conhecimento:** como se configura nosso processo formativo?

Diante dessas condições, participaram 38 docentes[37] agrupados em 11 rodas com números variados de pessoas. As rodas contaram com a presença de três a oito participantes e ocorreram em uma de sala de aula, no campus Ilhéus e uma sala de reuniões, no campus Valença. Em cada sessão, foi organizado um ambiente em torno de uma mesa com água, chá, café, sequilhos, cocadas de cacau, água mineral, além de suportes e utensílios que compuseram um ambiente acolhedor. Tal aspecto foi notado e elogiado por todos os participantes. Foi importante a criação de um clima aconchegante, pois permitiu a sensação de maior intimidade e cuidado.

Foram impressas cópias dos gráficos de cada campus, conforme a organização em blocos já mencionada. Assim, os professores de Ilhéus e de Valença só tiveram acesso aos dados referentes ao seu campus. Apesar de apresentar uma certa ordem nos blocos, cada sessão teve uma dinâmica própria, o que fez com que os disparadores fossem sendo lançados de acordo com a própria construção dos diálogos que ocorriam nas sessões. Assim, as discussões dos

[37] Para esta etapa e a construção das cartas pedagógicas, os participantes assinaram outro TCLE, cientes de que mesmo diante da possibilidade de manutenção da confidencialidade dos seus nomes, situação solicitada por oito participantes das rodas, por estarem participando de uma pesquisa em que trouxeram à tona, em suas narrativas, as experiências de atuação profissional, poderiam ser reconhecidos. Todos os participantes ficaram resguardados conforme orientação da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, mas, de acordo com a proposta metodológica que previa a publicação das cartas como material empírico da tese, suas identidades, nessa fase, foram reveladas, em total acordo com os envolvidos nesta etapa final da pesquisa. Como forma de assegurar o anonimato dos oito participantes que solicitaram a troca dos seus nomes, não serão identificados quais nomes são verdadeiros e quais são pseudônimos, nas narrativas referentes às rodas. Nas cartas, ratifico que todos os participantes usaram seus nomes verdadeiros.

professores transitavam entre um bloco e outro, de acordo com o que chamava sua atenção ou com determinadas relações que eram estabelecidas nas rodas de conversa.

As rodas de conversa são uma prática antiga e ancestral, como indica Warschauer (2004, p. 2) "Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo". É um espaço de escuta e de fala, portanto, promotor de partilhas (WARSCHAUER, 2001), por meio da interação e da interlocução com o(s) outro(s), seja para complementar, discordar ou concordar com a fala imediatamente anterior. Assim, a conversa exige uma compreensão em mais profundidade, porque requer reflexão e ponderação, abertura para que a fala do outro se interponha, se agregue ou mobilize a sua própria fala. É um dispor-se ao diálogo hermenêutico.

Nessa perspectiva, as rodas de conversa promovem a fusão de horizontes que perpassa a experiência da relação Eu-Tu (GADAMER, 2005) e exige abrir-se ao outro para ouvir o seu texto e tomar como princípio o reconhecimento do horizonte histórico do outro como marca de sua alteridade. Esse aspecto ficou muito evidente quando os professores falavam da importância daquele momento, enquanto um espaço de repensar o horizonte acerca da própria docência, problematizando e constituindo alternativas sobre a realidade e o modo de conduzir a própria profissão.

> É uma excelente abordagem que você está fazendo na pesquisa porque lança isso, uma série de discussões que acontece no nosso dia a dia de trabalho, que nós temos dificuldades, temos anseios, angústia e percebemos o quanto a gente precisa evoluir para ter uma dedicação melhor, para uma educação que a gente quer chegar. (Professor Leandro, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Nessa direção, as rodas também trouxeram a profissão como um tema para os professores se debruçarem sobre ele. Observar o contexto em que se atua, os desafios que se aproximam, seu próprio processo formativo, é trazer a discussão sobre a formação e a construção da identidade profissional para o interior da profissão (NÓVOA, 2009a; 2017), possibilitando que os docentes fortaleçam uma cultura profissional baseada no diálogo e na aprendizagem com o outro.

No diálogo com o outro, narra-se a vida, emergindo as relações, os sonhos e angústias. Moura e Lima (2014, p. 100), ao apresentarem seu estudo sobre as rodas de conversa como dispositivo da pesquisa narrativa, afirmam que todo sujeito é um narrador em potencial, mas dizem que ele não narra sozinho "[...] reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva".

No diálogo do Eu-Tu sempre há um porvir na relação de suspensão, de questionamento, que se torna visível através da dialética da pergunta e da resposta (GADAMER, 2005). Assim, na perspectiva dialógica, perguntar é também se deixar interrogar pelo tema ou por aquilo que está em questão, superando a atitude epistemológica na qual o sujeito é determinante e o objeto é representação do sujeito. Essa atitude de suspensão realiza-se no movimento do falar e do ouvir e abre a possibilidade mesma da experiência, em que a proposição do perguntar é entendida como abertura para que o outro se manifeste e rompa com verdades prévias.

Esse movimento foi evidente ao longo das rodas, como ocorreu em uma manhã no Campus Valença, onde os professores Hilton e Cezar discordavam acerca da participação de outros professores em projetos. Após o professor Hilton afirmar que os professores não se interessavam por formação, foi interpelado pelo colega Cezar que, na construção do diálogo, já afirma seu lugar de oposição e depois convoca o colega a pensar no seu argumento.

> **Professor Cézar:** Eu vou fazer o papel de advogado do diabo, mas você não acha que o interesse é por conta da especificidade da sua área, da sua disciplina, de que eu quero me aprofundar na minha área, me qualificar na minha área. [...] Mas, repare, observe, eu entendo perfeitamente sua colocação e concordo. Mas o que eu quero ressaltar aqui é o seguinte, quando um professor diz que quer estudar, quer aprender e quer participar, é muito dentro do seu nicho. Aí se você disser que não há uma preocupação com a interdisciplinaridade, aí beleza, concordo plenamente. Mas assim, eu sou professor de Física, então eu vou me especializar em...
>
> **Professor Hilton:** Física dos materiais...
>
> **Professor Cézar:** Enfim, entendeu? Ele não vai discutir a interação entre a física e a filosofia. Porque não é uma coisa que está no escopo do objeto dele.
>
> (Professores Hilton e Cézar, Roda de Conversa, 2018)

Assim, a roda de conversa possibilitou a abertura hermenêutica que significa não passar por cima das pretensões do outro, muito menos se autorizar a falar por ele, mas, ao contrário, situar-se na posição de quem está disposto a ampliar seu horizonte e compreender o outro na sua radical alteridade. Nesse sentido, "implica um posicionamento disponível ao outro e à sua palavra, não para acatá-la ou aceitá-la passivamente, mas para deixá-la ressoar, afetar, dar a pensar e indagar" (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 165). Esta relação constitui o sujeito que pesquisa em um sujeito da experiência, porque o movimento do olhar hermenêutico impõe expor-se ao risco do diálogo, da desconstrução de seus próprios preconceitos, da negociação com a tradição e o horizonte do outro. O inesperado das vozes divergentes, do confronto de horizontes possibilita, ainda, a produção de conhecimento coletivo e uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 2010b), pois, no exercício da fala e da escuta, nenhuma compreensão da realidade se mostra plena.

Na condição de quem estava levando os dados do questionário, incluí-me no processo de construção da roda. Esse é um papel sempre cuidadoso, porque a professora-pesquisadora não se dissocia, mas tem papéis distintos dos outros docentes. Desse modo, inserir-me na roda significou deixar-me afetar pelos processos narrativos, ir atrás daquilo que era exteriorizado pelos professores. O fato de apresentar os dados não me fazia "dona" dos mesmos, ao contrário, minha posição de escuta atenta e de fala provocativa dirigia-se à compreensão dos sentidos que os professores constituíram nas respostas aos questionários, diante do conjunto de dados sendo analisados no coletivo. Minha inserção nas rodas não anulou o papel de pesquisadora, entretanto, falar sobre os temas evocados, problematizar as situações postas, possibilitou que meu olhar de pesquisadora se entrecruzasse aos diversos olhares ali presentes, e nessa dinâmica fossem constituídas comunidades de partilha e de relações democráticas e horizontais na produção da leitura dos dados. Assim, as rodas possibilitaram um duplo reposicionamento (SUÁREZ, 2015), posto que tanto eu como os professores nos deslocamos de nossas condições de "pesquisadora-colaboradores da pesquisa" para sujeitos de uma mesma comunidade de investigação sobre nossa profissão docente.

Ao considerar os sujeitos e objetivos desta pesquisa, a possibilidade de produção de narrativas é fundante para os professores expressarem a complexidade da docência, em suas tensões, contradições e afirmações. Nessa perspectiva, as narrativas são constituídas como material primário da realidade, pois possibilitam a emersão das relações que se produzem entre subjetividades e práticas, cruzamentos de discursos. Segundo Suárez:

> Com sus relatos nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, prático y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyeron a lo largo de su carrera professional, en la multiplicidade de experiências y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo[38]. (SUÁREZ, 2011, p. 102)

Nesse sentido, as histórias, os significados e experiências constituídas pelos sujeitos ganharam visibilidade, não apenas na pesquisa, mas para o próprio coletivo de docentes que ali expuseram seus modos de perceber o mundo dos *campi* onde atuam. Pela possibilidade de construir uma comunidade de partilha, de descentrar a construção da investigação da realidade da minha mão, de possibilitar abertura para temas velados, por fazer projetar as perspectivas dos docentes acerca dos problemas da profissão e permitir que as narrativas fossem se expandindo e se recompondo diante da interpelação dos outros, compreendo que as pistas deixadas no

[38] Com suas histórias, eles nos mostrarão parte do conhecimento pedagógico, prático e muitas vezes tácito ou silenciado que eles construíram e reconstruíram ao longo de sua carreira profissional, na multiplicidade de experiências e reflexões que fizeram e realizaram em seu trabalho. (tradução minha).

rascunho pela DNEP possibilitaram que o primeiro documento cartográfico seguisse na direção do Sul.

Com as rodas de conversa concluídas e transcritas, reconheci que tinha um grande relato coletivo acerca da profissão docente e de como as experiências educativas com a diversidade, naqueles contextos, geravam reflexões sobre a própria forma de ser/estar professor. Porém, como todo movimento investigativo, a roda de conversa tinha suas limitações. Era um espaço coletivo onde as narrativas, apesar de serem constituídas pelas experiências individuais, tratavam da profissão a partir das relações de trabalho, das políticas institucionais sobre a formação, dos espaços de participação, do trabalho docente, dos modos como as questões da diversidade existiam no mundo de cada campus.

Compreendi que, para colaborar com a cartografia que começava a se compor, precisaria saber como os professores criavam novas trilhas de atuação diante das questões da diversidade. Assim, era preciso caminhar mais. Eu tinha um traçado geral do relevo, mas os nativos de um lugar sempre sabem quais as brechas, as fissuras que nem sempre ficam tão visíveis. Precisava de um documento cartográfico que registrasse como os docentes andavam por essas brechas e fissuras, além de saber quem poderia me mostrar o que tanto queria ver.

2.3.2 Segundo Documento cartográfico: cartas pedagógicas a quem ousa ensinar na diversidade

Como uma das características que sustentam um trabalho cartográfico é a observação, voltei à leitura das narrativas produzidas nas rodas e encontrei pistas que me indicavam aqueles que seriam os possíveis sujeitos a colaborar com o novo documento desta cartografia. Mesmo ciente de que o contexto ainda não possibilitava a formação de um grupo para construirmos a DNEP, reconhecia que a escrita das experiências educativas com a diversidade era fundante para a compreensão do meu objeto e para o fortalecimento da profissão docente e do debate sobre a diversidade no contexto da EPT, o que converge com uma postura epistemológica e política assumida por mim, no decorrer do texto e da produção desta cartografia.

Desse modo, busquei um tipo de registro escrito no qual fosse possível aos docentes documentar suas experiências educativas com a diversidade, ao mesmo tempo que possibilitasse a construção de um diálogo contínuo sobre essas experiências. Posto isso, escolhi as cartas pedagógicas como modo de escrita, por entender que estas, pelo caráter pessoal e intimista, mobilizariam os docentes a falar de si, de suas experiências pessoais, formativas e educativas, ao tempo em que provocariam o diálogo com os interlocutores. Além disso, as cartas transitam no tempo dos sujeitos, potencializando sua condição de participação.

Ter cartas pedagógicas como um dispositivo de investigação inspirado na documentação narrativa construída por Suárez (2011), perpassa a proximidade entre os princípios que a DNEP aponta e os princípios que fundamentam as cartas como instrumento narrativo. Cartas pedagógicas resguardam a possibilidade do relato, da leitura e do comentário, por pares, e a possibilidade de edição, pelo autor. Cartas como suporte para a produção de narrativas possibilitam a construção de relatos de experiências e de produção de sentidos entre as experiências narradas e as experiências daqueles que serão interlocutores na carta (CLANDININ; CONNELY, 2015).

Como instrumento pedagógico, a carta tem seu marco nos trabalhos de Paulo Freire (1921-1997),[39] inicialmente em três obras escritas sob a forma de cartas: a primeira, "Cartas à Guiné-Bissau" (1978); a segunda, "Cartas a Cristina" (2013); a terceira, "Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar" (2002).[40] De acordo com Camini (2012), as cartas de Freire, compiladas nestes livros, ressignificam a importância da narrativa e da comunicação e são dispositivos que permitem compreender o contexto social e sua pedagogia, sendo narrativas expressivas por meio das quais o autor dialoga com pais e educadores, discutindo os problemas contemporâneos, sugerindo reflexões sobre o mundo, a vida, as pessoas, a escola.

A autora afirma que o termo Carta Pedagógica foi inaugurado por Freire, em seus últimos escritos, que foram publicados como obra póstuma "Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos (2000), constituindo-se em uma reflexão pedagógica sobre a realidade na qual o educador estaria imerso. O uso de cartas pedagógicas na educação vem ganhando espaço, tanto no que concerne à construção da educação popular quanto nos campos de formação e da investigação, como dispositivo de pesquisa.

Na sua constituição, estabelece uma ligação direta entre o leitor e o escritor e, apesar de ser atualizada por outros dispositivos tecnológicos, como os e-mails, as cartas mantêm sua potencialidade de produzir comunicação e construir narrativas sobre a realidade. Em estudo sobre formação docente, Rios (2019b, p. 07) mostra que as cartas "nascem de um esforço de reflexão sobre o vivido que se transforma em escrita. O contexto social em que a ação docente ocorre é o elemento central desta produção". Ainda nessa perspectiva, é um instrumento

[39] O Estado brasileiro, formalmente/oficialmente, através da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, firmada pela presidenta Dilma Rousseff e pelo Ministro da Educação Aloizio Mercadante, torna o mestre Paulo Freire Patrono da Educação no Brasil.

[40] Segundo Camini (2012), as duas primeiras obras foram narradas em dois contextos distintos e em diferentes condições, sendo dirigidas intencionalmente a dois leitores: ao povo de Guiné-Bissau e a Cristina, sobrinha de Paulo Freire. Apesar de terem interlocutores nomeados, as cartas tornaram-se públicas e divulgadas a milhares de pessoas. Já a terceira foi destinada aos educadores da educação básica e voltava-se às questões da construção de uma escola democrática e popular, convocando os educadores ao engajamento nesta mesma luta.

democrático, pois permite que a pessoa se manifeste de modo coloquial e, ainda que não tenha acesso a tecnologias de comunicação, apresenta-se como um instrumento viável de comunicação política, interpessoal e histórica, pois pode ser redigida manualmente e endereçada pelos serviços postais.

Diante de tais possibilidades, percebi o potencial das cartas como espaços de produção de narrativas de professores sobre suas experiências educativas com a diversidade. Entretanto, todo o trabalho da DNEP é conduzido por um coordenador que, enquanto medeia o processo de interlocução e de comentários, promove a formação daquele coletivo, no que tange igualmente a ser um editor dos documentos pedagógicos, potencializando os saberes dos colegas.

O fato de estar pesquisando em dois *campi* e vendo que os mesmos tinham experiências diferenciadas, quanto ao público estudantil ou tipo de atividade desenvolvida com as questões da diversidade, me convocava a pensar na troca de experiências entre os professores. Por outro lado, isso exigiria articular a movimentação de devolução da carta de cada professor envolvido, gestando tempos e espaços diferenciados, o que colocaria o tempo de construção do trabalho em risco. Se organizasse grupos distintos em cada um dos *campi*, poderia incorrer em algumas dificuldades para agregar os docentes. Tive que aceitar que uma cartografia exige, do mesmo modo, reconhecer seus limites, mas sem perder a coragem de enfrentar tal desafio. Assim, entendi que poderia ser a interlocutora de todos os colegas que se aventurassem comigo nesta escrita.

Oito colegas foram convidados, mas apenas seis concluíram o processo das cartas. Definimos que, por uma questão de tempo, comodidade e modos de interação, usaríamos o e-mail e o WhatsApp para nos comunicarmos. Não foi definida uma quantidade de cartas a serem trocadas. Na interação das trocas, fomos estabelecendo o tempo de encerrar, observando o esgotamento da narrativa e do processo interpretativo das mesmas.

Atenta ao itinerário e à condução das consignas que iriam conduzir as narrativas, e ao fato de que precisava estabelecer uma relação de confiança com os professores escritores, na primeira carta, deixei registradas implicações pessoais, profissionais e formativas que me conduziram à pesquisa e as razões de escolher a carta como um modo de escrita narrativa. Na tessitura do texto, organizei as consignas que conduziriam a primeira escrita dos professores: “Como você chegou à docência?” e “Quais experiências educativas com a diversidade?” A partir destas consignas, os professores narraram seus percursos formativos e as experiências neles constituídas, bem como foram relatando suas experiências educativas com a diversidade.

Nessa direção ainda, as cartas exigiram de mim uma escrita que se colocou num entrelugar como pessoa que, ao se corresponder, acolheu, concordou, se mostrou tocada pelas narrativas dos pares, mas que fez, neste mesmo espaço, a mediação para que as narrativas dos professores escritores de suas experiências estivessem no centro do diálogo construído nas cartas. Assim, foi importante tecer um texto íntimo, direto e que pudesse envolver cada professor com quem eu me correspondi.

Outro aspecto que precisei considerar foi a diferença no que se refere à escrita. Na DNEP, a pessoa que narra submete um texto aos comentários dos pares e volta a este texto para o processo de reescrita do mesmo, até que possa torná-lo publicável. Nas cartas, a proposição é de uma escrita contínua. Apesar de ter interposto comentários, questões provocativas, a partir de núcleos de sentidos, fomentar o aprofundamento de relatos, ao responderem as cartas, os professores narradores deram continuidade à escrita. Assim, nas novas cartas, acrescentaram situações, memórias, analisaram outros aspectos do que foi escrito, justificaram afirmativas ou ausências e até recuaram em pontos de seus textos. Como afirma Rios (2019a, p. 08), na escrita de cartas, "há um desejo em entender a realidade docente situada, uma necessidade de refazer-se diante dela. Na carta existe uma busca de uma construção colaborativa da docência, uma aposta na interlocução". Ainda sobre esta discussão, Freire (2000, p. 39) diz que "no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade de diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica". Portanto, só ao fim da troca de correspondências é que pude compreender as histórias contadas, reconhecer os modos como as experiências educativas com a diversidade circularam nas vidas dos professores e se revelaram em suas práticas pedagógicas. De carta em carta, os professores foram desvelando suas experiências e os sentidos nelas constituídos.

Nesse movimento, percebi como as cartas se apresentavam como um espaço para a constituição das experiências, pois, para além de um instrumento cultural e social, exigem "uma atitude mental e comportamental, uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525) na construção da escrita como atividade biográfica. Ao produzir uma carta, em que as experiências são estruturadas, a dimensão da temporalidade biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012) se realiza, pois a experiência singular do sujeito é percebida a partir de um tempo no qual se situa e enxerga o passado e o futuro, como ficou revelado em uma carta escrita pela professora Márcia:

> Foi um ano extremamente difícil, pois precisava planejar, dar aulas, pensar sobre o ensino... e estudar, afinal, era meu último ano de escola. Mas eu

> descobri, ali, o que até hoje me define no exercício da profissão: que ensinar pressupõe enxergar as pessoas. Ser "humano" é esse exercício de enxergar o outro. Eis os dados ali lançados! (Professora Márcia, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 17.05.2019)

No trecho de sua carta, a professora Márcia mostra, justamente, o deslocamento feito ao pensar na experiência que tivera no início da profissão, ao tempo em que vê ali elementos que a constituem hoje, voltando, ao fim, a afirmar que foi no tempo passado que os dados foram lançados, referindo-se a princípios que ela constituiu para sua atuação como docente. Ao refletir sobre a prática de escrita das cartas Araújo (2020, p. 01) afirma que "as cartas mexem com nosso imaginário, nossas memórias. Vejo-as, portanto, como muito adequadas à proposta de partilha, de troca de experiências, e desse olhar lançado sobre nós mesmos". Sobre essa questão, ao refletir sobre a escrita de cartas, Freire (2013) afirma:

> É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos. Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os 'olhos' com que 'revejo' já não são os 'olhos' com que 'vi'. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (FREIRE, 2013, p. 22)

O processo de mediação foi se desenrolando no âmbito de cada carta que chegava. Foi preciso identificar o que era para ser aprofundado como relato e o que precisava ser aprofundado como reflexão sobre o próprio relato. Cada retorno que dava às cartas recebidas, era como se estivesse no laboratório que se realiza na DNEP, era um movimento de provocar, a partir do texto, os elementos dispersos e isolados da memória, identificar os elos dos pontos que pareciam fragmentados, provocar a reflexão sobre o que queriam dizer com alguma palavra ou expressão. Assim, ao receberem suas cartas, os professores, como se estivessem nas oficinas da DNEP, recuperavam suas histórias, fazendo pontes com os fatos narrados na carta anterior, conforme trechos retirados de duas cartas e apresentados a seguir. Neles, evidencio o movimento de provocação que realizei sobre uma carta recebida e mostro como a professora se reporta à carta anterior, estabelecendo a relação entre as narrativas:

> Obrigada por ser atenciosa e responder às "minhas curiosidades". Você conta sobre experiências pedagógicas que me deixaram muito instigada. Mas, antes de falar dessas experiências algo me inquietou. Você contou que sua aproximação com pessoas surdas e com a Libras foi via seu irmão. **Como esse vínculo familiar influenciou você para se aproximar desse campo? Qual**

> **papel que seu irmão teve nesse processo?** (Carta Pedagógica enviada à Professora Rebeca, Campus Valença, 23.04.2019)
>
> Sim, na carta anterior falei que o vínculo familiar com meu irmão me influenciou, na aproximação com os Surdos e gradativamente com Libras, ele foi fundamental no meu processo de aprendizagem. De verdade queria ter uma história bonitinha para contar, mas não tenho... (Professora Rebeca, Campus Valença, Carta Pedagógica 29.04.2019)

Ao longo da troca de cartas, fui observando que o ato de escrever permitiu a quem escrevia tomar distância para uma reflexão, ou seja, mobilizou a pessoa para um ato de consciência sobre o que escrevia, sobre que palavras e sentidos estavam sendo postos no texto. Assim, retomar uma frase antes de definir a escrita, reler o texto para melhor compreender seu significado, adentrar um movimento de silêncio que exige pensar sobre o que o pensamento elabora, mergulha a pessoa no desafio de olhar suas experiências e os sentidos que atribui à realidade e ao vivido, bem como sua intenção de dizer algo ao escrever. A escrita da carta produz um processo de reflexividade (DELORY-MOMBERGER, 2012), pertinente ao processo de quem constitui uma narrativa, pois a escolha das experiências e o enredo, que se produziu na constituição do texto escrito, revelou os sentidos que os professores elaboraram quando reatualizam a experiência, por meio das narrativas.

Nesse sentido, é importante destacar que, durante o processo de indagação sobre o conteúdo das cartas, realiza-se um movimento prévio de interpretação. Cada aspecto que foi sendo levantado já sinalizava para mim a constituição de núcleos de sentido que foram sendo talhados ao longo das escritas. Não é apenas quem escreve que mergulha num processo de reflexividade. Quem interpela, como foi o meu papel, também movimenta os sentidos interpretados, escolhe o que precisa ser aprofundado, tensiona pontos que lhe pareçam convergentes ou divergentes. Nas cartas, a construção do círculo hermenêutico mostra-se com maior acuidade, pois o texto que fala não é uma escrita independente. Esta se revela com o peso do horizonte de quem a escreveu. E, ao ser provocada pela narrativa da carta e precisar respondê-la, era um imperativo olhar para o horizonte do texto.

Além desse movimento, a troca de cartas possibilita um diálogo mediado pela escrita, para levantar questões, esperar respostas, prolongar a compreensão de uma noção de um texto, estabelecendo e mantendo relações com as próprias experiências e as experiências de outros. Segundo Lins e Silva (2005), as cartas possuem um potencial dialógico virtual, que permite modos de expressão de si entre os correspondentes que vão tecendo olhares sobre o outro, atuando como mediadores da reflexão que o sujeito faz ao retomar, na palavra de quem lhe responde, outros sentidos constituídos do que foi escrito.

Nessa direção, as cartas pedagógicas constituíram-se em um instrumento para a ação colaborativa, horizontal e de participação mútua, como o processo de documentar as experiências educativas exige (SUÁREZ, 2015). Assim, as cartas, de acordo com Portal (2012), podem ser um instrumento revelador do ser professor, pois, ao registrarem e possibilitarem a publicação e o compartilhamento de relatos escritos sobre suas experiências, os educadores colaboram para reconstruir a memória pedagógica de seus percursos ou de certas práticas educativas, revelando os processos sociais e históricos nos quais se inserem e que, muitas vezes, estavam esquecidos.

Como um espaço de compartilhamento de experiências educativas e da produção de sentidos sobre os fazeres docentes, percebi pelas cartas que houve um empoderamento dos professores como sujeitos do conhecimento, pois seus saberes e compreensões sobre a própria profissão e seus fazeres foram tomados como conteúdos centrais das cartas. Entretanto, esses saberes precisavam ganhar legitimidade, precisavam ser conhecidos e reconhecidos como possibilidades de criação de outros processos pedagógicos com as questões da diversidade. Para isso, foi necessário elevá-los ao estatuto de saber. Era preciso transformar as experiências em saber constituído. Assim, precisei dar um último passo. Precisei acompanhar os professores pelas fissuras que percorrem quando trabalham com as questões da diversidade na EPT.

2.3.3 Terceiro Documento cartográfico: cartas dos professores e professoras do Sul – de quem ousa ensinar na diversidade

Considerando que as cartas pedagógicas poderiam ser um instrumento de construção de uma política de conhecimento, pois valorizavam os saberes docentes, precisava encontrar um modo de colocá-los na condição pedagógica de saberes legítimos, e, nessa condição, inseri-los no espaço público da educação. Assim, olhando mais uma vez para o rascunho da DNEP, em minhas mãos, vi que as cartas pedagógicas pensadas como um instrumento político, formativo e investigativo, também poderiam ganhar condições de publicização e legitimação dos saberes docentes constituídos nas experiências educativas com a diversidade.

Após o movimento de reflexividade e de aprofundamento das experiências narradas, era preciso pensar em uma forma de torná-las publicáveis. Mas como fazer? Eram sucessivas cartas nas quais as histórias pessoais, formativas e as experiências pedagógicas se entrelaçavam e, como na publicação na DNEP, pretende-se transformar o saber constituído pelo professor, a partir de uma experiência pedagógica, em um documento pedagógico.

Segundo Suárez (2015), o processo de edição pedagógica cumpre a tarefa de deixar o texto mais denso, ao colaborar reflexivamente com a indagação das experiências, deixando as

interpretações e descrições mais claras. Além disso, a legitimidade do saber implica submeter o texto a critérios que respondam aos objetivos da proposta: mostrar que a experiência é constituidora de sentidos e de saberes; constituir conhecimento pedagógico que responda aos desafios cotidianos dos professores; disputar os discursos hegemônicos; outorgar aos docentes o direito de produzir a própria profissão.

Nessa direção, compreendi que os critérios da pesquisa investigação-ação, evocados por Suárez (2011), são apropriados pela DNEP para pensar nas condições metodológicas de validação, conforme o autor:

> contar relatos pedagógicos, pero dentro de ciertas reglas de juego y bajo determinadas condiciones organizacionales y metodológicas en cuya definición están también invitados a participar. De hecho, los docentes narradores se involucran cada vez más en la generación y el sostenimiento de las condiciones políticas, organizacionales, institucionales y pedagógicas que hacen posible y habilitan procesos de documentación narrativa. Esta es también otra diferencia[41]. (SUÁREZ, 2016, p. 6)

Posto isso e observando o movimento constituído nas cartas, convidei os professores para apontar, no processo de escrita e reflexão a que submeteram suas experiências descritas nas cartas, quais saberes consideravam ter sido fundantes para o desenvolvimento de sua atuação com as questões da diversidade, observando na própria história narrada e na experiência pedagógica contada como esses saberes permearam todo o processo. Para este momento, um dos professores avisou que não teria mais como continuar no grupo. Assim, formamos um coletivo com cinco docentes, sendo uma docente do campus Valença e os demais do campus Ilhéus. Após esse movimento, os professores foram convidados a escrever um novo texto, elegendo um saber onde poderiam, a partir da experiência contada, aprofundar sua reflexão.

Os saberes foram compreendidos como algo que atua sobre nós, não por acúmulos de conhecimentos, mas porque transformam nosso fazer, bem como nos constitui no nosso modo de ser, viver e atuar na docência. Por esta razão, denominei-os de saber-raiz, pois sustentam, permeiam e retroalimentam as práticas docentes. Como afirmam Contreras e Lara (2013, p. 59): "Es esto lo que hace al saber de la experiencia más grande que el saber ligado al hacer pragmático, porque va unido a um poso de sabiduría que es el que se abre a la novedad, el que

[41] conte histórias pedagógicas, mas dentro de certas regras do jogo e sob certas condições organizacionais e metodológicas em cuja definição eles também são convidados a participar. De fato, os professores de narrativa estão cada vez mais envolvidos na geração e manutenção das condições políticas, organizacionais, institucionais e pedagógicas que possibilitam e possibilitam processos de documentação narrativa. Essa também é outra diferença. (tradução minha).

esta dispuesto a renunciar a lo sabido para volver a mirar, para ver de nuevo, para estar atentos[42]". Nesse sentido, saberes foram reconhecidos pelos professores como atitudes, valores, posicionamentos e modos de atuar com as questões da diversidade.

O texto foi escrito sob forma de cartas, mas endereçadas aos professores da EPT, já que o propósito da publicação é compartilhar os saberes. Para a construção do processo de edição, foram feitas trocas de cartas entre os docentes que, em pares, foram comentando as cartas uns dos outros. Além disso, nos reunimos, presencialmente, por duas vezes, de modo que pudéssemos atuar coletivamente como editores das cartas. Considerei que este processo seria importante porque submeteria os textos a outros olhares, bem como constituiria um movimento formativo para todos, que poderiam incorporar também a análise feita na própria carta. Segundo Oliveira:

> É neste momento que os sentidos e os significados da escrita do outro, sem alterar a ideia principal, são elucidados sob o crivo de um olhar crítico e aguçado para o que está escrito. Verifica-se a qualidade do texto em termos de finalização ou a necessidade de voltar a reescrever ou coletar as informações que foram sendo construídas ao longo do processo. (OLIVEIRA, 2019, p. 128)

De acordo com os critérios propostos por Suárez (2011), com base na pesquisa investigação-ação e em discussão com os professores, submetemos os textos a alguns questionamentos. Tal submissão foi entendida não como uma avaliação externa, mas como um compromisso de colaborar para o aprofundamento da narrativa e da qualidade linguística do texto, segundo um rigor epistemológico e político. Assim, por meio de questões que movimentaram o modo de olhar o texto, fizemos as análises. Tais questões buscaram pensar a validade a partir do processo formativo constituído, o potencial formativo e conceitual que o saber eleito pode propor, a possibilidade de resolução de situações-problema ou de aprofundamento da compreensão sobre as mesmas e a própria constituição da análise realizada pelas duplas. Assim, propus as seguintes questões: a) a experiência contada e o saber proposto constituíram-se enquanto respostas à situação vivida por quem narra ou promoveram uma maior compreensão acerca da experiência relatada? b) possibilitam ampliar o olhar para outras situações vividas nos institutos, mobilizando práticas que poderiam intervir nas ações educativas com a diversidade? c) como o processo vivido constituiu-se em formação para o narrador? d) a experiência narrada propôs a inclusão? e) essa proposta mobiliza saberes e

[42] É isso que torna o conhecimento da experiência maior que o conhecimento vinculado ao fazer pragmático, porque está vinculado a uma sabedoria que se abre para a novidade, que está disposta a renunciar ao que se sabe retornar olhar, ver de novo, estar atento. (tradução minha).

valores que colaboram para pensar a diversidade e os modos de sua apropriação no universo educacional?

Após submissão da edição pedagógica, os professores narradores, agora investidos na posição de autores de um documento pedagógico, construído a partir do processo descrito que envolveu um movimento reflexivo, partilha e rigorosidade, fizeram uma revisão das cartas que foram encaminhadas para publicação no Observatório da Profissão Docente[43] e dos *campi* do IFBA, como forma de publicar e publicizar a construção epistêmico-política do trabalho. Ainda foi realizado o Ateneu de experiências Pedagógicas em contexto de diversidade, durante a Jornada Pedagógica do Campus Ilhéus.

Tal proposição colocou uma questão sobre essas últimas cartas como um dispositivo metodológico de pesquisa tal qual as outras se constituíram. De acordo com Suárez (2015), na condição de documentos pedagógicos, os textos dos professores autores não podem mais ser submetidos como "dados" de pesquisa, pois agora revestidos de autoridade epistêmico-política tal qual se previa, tomá-los nesse movimento como dado de pesquisa seria destituí-los da possibilidade de disputa e de intervenção no espaço público da educação.

Entretanto, entendo que, ao analisar como o processo de reflexividade, construído a partir das experiências educativas com a diversidade, atravessou a profissão, na dimensão da formação, não fere a condição de legitimidade dos documentos pedagógicos, sobretudo porque o processo foi constituído por uma investigação em que a partilha das experiências envolveu a pesquisadora e os professores em uma relação horizontal. É nesse sentido que esses documentos foram aqui apropriados como dispositivos de pesquisa, pois ainda que resguardada a sua condição de documentos pedagógicos validados, resultam de um processo que se incorporou ao movimento de toda a pesquisa realizada.

Entendo que Nóvoa (2017; 2009b; 2002) converge com objetivos da DNEP, ao defender que a profissão precisa passar pelas mãos do professorado. Mas, para tanto, é preciso que os professores constituam a condição de autonomia do seu fazer. Compreendo que, de posse dessa imersão nas práticas, é possível constituir e reinventar modos de ser na profissão docente. Essa pesquisa busca pensar como as experiências com a diversidade constituem a profissão, ao tempo em que reconhece que as narrativas produzidas pelos professores também constituem processos formativos do percurso.

[43] O Observatório da Profissão Docente fica hospedado no site do grupo DIVERSO e compõe um dos produtos da pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia, que visa documentar e publicizar experiências pedagógicas, materiais didáticos e "dados" quantitativos colhidos acerca da profissão.

A construção da cartografia por meio de três documentos possibilitou que, no final do processo, a pesquisa dispusesse de um mapa, agora talhado por minhas mãos e pelas mãos dos colaboradores desta pesquisa, que possibilitou apresentar uma leitura da realidade investigada.

2.4 Lendo o mapa construído: a análise das narrativas

A construção da análise deste trabalho buscou atender aos princípios de uma pesquisa que se ateve às interpretações que os sujeitos constituíram ao longo dos momentos de produção de suas narrativas. Nessa direção, não fez parte dessa construção a ideia de categorizar, tipificar e encontrar generalizações. Ao contrário, busquei compreender as singularidades, as circunstâncias e os contextos onde os sujeitos estão inseridos e os modos que constituem para enfrentar a vida que lhes acontece. Assim, adotei na análise desse trabalho, a abordagem compreensivo-interpretativa (RICOEUR, 1976), pois esta parte do pressuposto de que cabe ao pesquisador o movimento de compreender as interpretações que são construídas pelos sujeitos, a partir das produções de narrativas.

Este caminho, que assume uma ação epistemológica "compreensivo-interpretativa", exige que, em primeiro lugar, tomando as construções narrativas como frutos de uma "genealogía del contexto" (BOLÍVAR, 2014), se entenda que elas são circunstanciais, passíveis de uma reelaboração biográfica da própria pessoa. Segundo o movimento compreensivo-interpretativo, pautam-se no giro hermenêutico que exige a mediação entre o processo de explicação e compreensão (RICOEUR, 1976).

Desse modo, narrar não é descrever fatos como se fossem peças históricas sobre as quais pudéssemos registrar as suas marcas e situá-las no tempo histórico de sua produção. Narrar é reescrever e isso implica construir sentidos para o vivido, compreender os saberes, os movimentos aliados ao que se narrou. Como afirma Bolívar (2002, p. 10), neste tipo de pesquisa "El conocimiento narrativo se preocupa más por las intenciones humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control"[44]. Assim, buscamos os elementos singulares das histórias e, ainda que contem com muitas fontes narrativas, o que se articula são os dados em uma trama que possibilite compreender a intriga narrativa do texto em questão.

[44] O conhecimento narrativo está mais preocupado com as intenções humanas e seus significados do que com fatos discretos, mais com coerência do que com lógica, compreensão e não predição e controle. (tradução minha).

Por este caminho, é importante observar os sentidos produzidos pelos sujeitos diante dos fatos acontecidos, o posicionamento que define, para os personagens das narrativas, a temporalidade que atravessa o texto. O que se busca, então, é compreender uma rede de conceitos sobre os quais se agrupam elementos comuns ou particularidades que podem por si mesmas desvelar também uma outra trama na própria história.

Inspirada no trabalho de Bustelo (2016) e Faria (2018), desenvolvi uma investigação que se desenhou no próprio acontecer da pesquisa e nela encontrou modos próprios de análise que convergiram com o processo de construção dos dados. Assim, defini um caminho de reflexão, considerando os distintos momentos de produção das narrativas, ao tempo que busquei uma unidade de sentidos para os mesmos. Fui elaborando um caminho para articular os sentidos produzidos nas análises e constituí-los em uma rede que configurasse núcleos de sentido. Entendo, aqui, que os núcleos de sentido são articulados por uma rede de significações advindas das experiências que vão se tecendo e, em torno desses núcleos, os sujeitos conferem unidade à sua narrativa. Os núcleos, assim que constituídos, permitiram fazer voltar ao texto e reler, observando como a costura da trama foi realizada.

Como modo de ir construindo a análise, inicialmente, considerei que as conversas foram disparadas pelos dados apresentados que estavam organizados em blocos. Então, foi preciso entender como as narrativas, de um modo geral, se posicionavam em relação aos dados que levei para as rodas. Tal movimento foi importante para entender como a narrativa de um grupo se entrelaçava a cada um dos blocos, possibilitando uma ampliação de referências sobre a realidade em questão. Nesse processo, pude identificar, em cada roda de conversa – e entre todas as rodas de conversa –, posicionamentos dos docentes sobre os pontos discutidos e/ou emanados dos diálogos.

Assim, a leitura das narrativas das rodas de conversa buscou identificar os trechos a que os professores se referiam, quais eram os temas de suas discussões e sobre quais dimensões da profissão eles se reportavam. Com isto, agrupei os trechos narrativos dos professores pelas dimensões da profissão docente.

Destaco que, apesar desse momento fragmentar as narrativas de cada roda, fui deixando marcas nesses trechos que me permitiam saber de qual roda eles tinham sido extraídos. Dessa forma, sempre foi possível retomar, durante toda a análise, o contexto da discussão no qual havia sido produzida cada narrativa. Percebo que tal cuidado é importante para que, no processo de compreensão-interpretação, o todo e as partes não se perdessem. Gadamer (2005) adverte que a nenhum sujeito é possível obter um conhecimento direto do real. Por isso, todo sujeito,

ao empreender um movimento de interpretação da verdade de um texto, não pode escapar do círculo hermenêutico, entendido, na perspectiva gadameriana, como o entendimento que se dá sempre em um processo de juntar a parte e o todo, de modo que o entendimento de uma porção do texto, sempre modifica o todo, e o todo, as partes, perfazendo um círculo em que a leitura e a interpretação do texto são intermináveis.

Em seguida, observei como as questões da diversidade se mostravam e como os sujeitos se posicionavam ou se reconheciam na relação que estabeleciam com as situações vividas, perfazendo, então, a busca de sentidos nas narrativas, salientado a trama das questões da diversidade, as dimensões da profissão e os posicionamentos dos sujeitos, e analisando quais eram as convergências, as divergências e as particularidades de cada roda. Estes três eixos se constituíram a partir dos pontos de referência que foram suscitados pelos professores, ao longo das narrativas.

Fundamentei o entendimento sobre esses pontos de referência, a partir dos estudos de Ricoeur (1976). Para este filósofo, os pontos de referência são os pontos de contato nos quais o narrador ancora sua condição espaço-tempo no mundo. Ao me referir a algo, situo-o no tempo e no espaço, e me oriento para pensar e constituir sentidos, tomando os elementos de referência como uma intenção de dizer algo, de mostrar como compreendo o acontecimento. Segundo Ricoeur (1976, p. 33), "É porque existe primeiramente algo a dizer, porque temos uma experiência a trazer à linguagem que, inversamente, a linguagem não dirige apenas para significados ideais, mas também se refere ao que é".

Assim, ao narrar o silenciamento, por exemplo, de manifestações homoafetivas em um campus, o professor narrador se reportou à ação que desencadeou a trama, à atitude de quem fez, ao posicionamento dos sujeitos envolvidos (estudantes, equipe gestora, professores), às relações entre estes e como, dentro do universo profissional docente, isso o afetou (em sua prática pedagógica e na identidade). Portanto, o sentido de silenciamento/coibição não está em si mesmo, mas na constituição da intriga apresentada, que evoca os pontos de referência para situar sua narrativa. É preciso compreender que as narrativas produzidas são marcadas de sentidos, a partir dos contextos em que elas emergem, pois "las historias están inevitablemente situadas em um donde y cúando. El donde se incluye el entorno organizacional, institucional, político, cultural y social, así como las condiciones de trabajo, em que está el professor"[45] (BOLÍVAR, 2014, p. 118).

[45] as histórias estão inevitavelmente localizadas em onde e quando. Inclui o ambiente organizacional, institucional, político, cultural e social, bem como as condições de trabalho, nas quais o professor está. (tradução minha).

Desse modo, reconhecendo os pontos de referência da realidade aos quais os professores se reportavam e como teciam sentidos a partir das tramas construídas, entendi que os pontos de referência se constituíam a partir de três eixos: dimensões da profissão, questões da diversidade e posicionamento dos sujeitos. Assim, busquei compreender os sentidos apontados pelos professores, em suas narrativas, em que consistia a experiência de atuar na diversidade e como essa experiência forma a profissão docente.

Com as cartas, o processo de análise deu-se em duas etapas. Na primeira, as cartas impulsionaram o movimento interpretativo desde o começo, articulando três momentos de análise. Ao provocar a reflexão dos professores sobre suas experiências, gerava um movimento de acompanhar os significados da experiência relatada e como os processos iam se engendrando pelos pontos de referência tecidos no próprio texto. Nesse movimento, a análise aconteceu em paralelo à construção do texto, no percurso. Assim, acompanhando o processo metodológico de construção das cartas, já descrito no tópico anterior, o trabalho hermenêutico ocorreu na perspectiva de possibilitar a abertura da experiência, o estabelecimento de nexos entre os fatos, amarrando as pontas do relato. Como um movimento concomitante à escrita, ao longo das cartas, foram sendo suscitadas pistas sobre as experiências que mobilizaram o círculo hermenêutico, constituindo, assim, o primeiro momento da análise.

Ao fim da escrita, percebi que tinha em minhas mãos uma tarefa que me colocou em suspensão. Após a investida hermenêutica que cada um fez, pus a me perguntar: como poderia, dali em diante, apresentar, nesta tese, aqueles docentes e os sentidos constituídos por eles sobre suas experiências? Como, a partir de meu horizonte, poderia enxergar a narrativa de outra pessoa? Tal apreensão me levou a me reportar a cada professor que se correspondia comigo, falando desse desafio. Assim, expus a questão na penúltima carta escrita para eles:

> Mas, nesta carta agora, me lanço a um outro movimento que me ocorre como um grande desafio enquanto pesquisadora-aprendente. Atrevo-me fazer um movimento de compreensão-interpretação sobre o dito, o narrado e o que ficou no *entrelugar* de uma história e outra, de uma trama e outra, no enredo diluído ou explícito do seu texto, a partir da seleção de pontos no seu texto que a mim mostraram-se potentes para interpretação. Não se trata de uma avaliação, nem muito menos de uma análise constituída a partir de uma fôrma teórica. Não! Esse movimento compreensivo-interpretativo jamais esgotará os sentidos por ti constituídos. Apenas se apresenta como possibilidade de trazer à tona, por meio de palavras, sua experiência hermenêutica de ser-estar no mundo. Porém, diante desse meu atrevimento, pus-me a perguntar: que condição terei de compreender os sentidos que uma pessoa atribui à sua própria história? Como uma pessoa que tem seus próprios horizontes de sentidos sobre o mundo pode afirmar o que

> foi capaz de auscultar do outro? Seria isso possível? (Carta Pedagógica escrita aos professores, 21.06.2019)

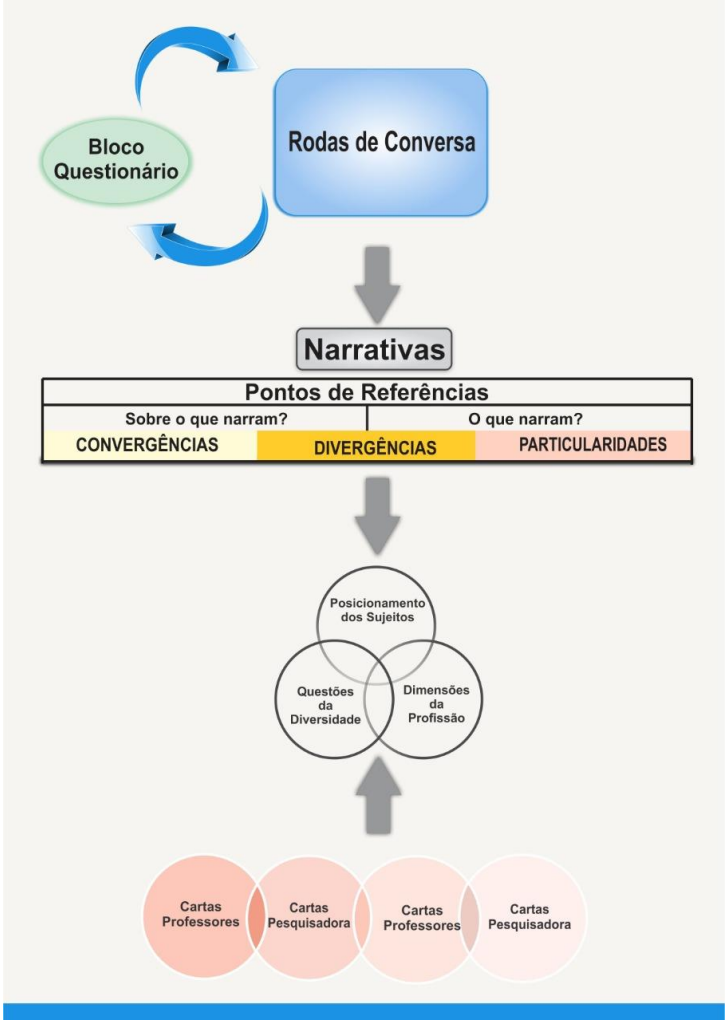
Na sequência, solicitei que cada docente apontasse os significados dos núcleos de sentido escritos que ainda não tinham sido tocados ou que, ao longo das cartas, foram se reconstituindo. Mas, para tanto, foi necessário, do mesmo modo, um trabalho hermenêutico de minha parte, posto que, enquanto identificava sentidos a serem aprofundados por eles, também já constituía aí um movimento de análise compartilhada, o que se configurou como um segundo momento do processo analítico.

No ato de interpretar a si mesmos, os professores foram ampliando a densidade narrativa, recortando seus textos de tal modo a tematizar e articular os sentidos do que estava sendo relatado. Eles foram recompondo os núcleos de sentido como sinais que mostravam o caminho da autointerpretação feita. Assim, considerei que, a partir da autointerpretação dos docentes, poderia anunciar na tese o que eles pensaram de si e analisaram. Entretanto, ao notar que a linguagem está limitada ao meu horizonte e que este se expressa até o limite da palavra que consigo atribuir para expressar os sentidos que compreendo em cada narrativa, encaminhei uma última carta. Nesta, mais uma vez, pedi aos professores que analisassem o que estava escrito e observassem se eles se viam no que estava posto:

> na última carta ao levantar alguns pontos pedindo que você dissesse sobre os sentidos do que havia escrito, me impulsionei em um primeiro movimento de análise, afinal, ao indicar alguns trechos já implica um movimento de interpretar. Agora, me lanço a tecer um texto sobre o que consigo dizer das leituras que fiz sobre suas experiências. Peço, então que você me retorne **ratificando se considera que minha leitura converge para os sentidos que você construiu ou faça as advertências que considera necessárias a essa interpretação, esclarecendo, desvelando quais sentidos seriam melhor apropriados.** Como disse antes, não há ninguém melhor que você para validar essa interpretação, essa análise que me lanço a realizar. (Carta Pedagógica encaminhada aos professores. Itabuna, 03.07.2019, grifo meu)

Com este movimento, considerei que, no retorno dessa carta, o processo de análise se completaria, e concluiria o terceiro momento. De fato, nesta leitura, os docentes legitimaram a escrita que constituí sobre eles. Ao mesmo tempo, busquei assumir a condição de quem, estando emaranhada em todo o processo, não poderia furtar-me de dizer também aquilo que me passou, me aconteceu como pesquisadora-cartógrafa. O processo constituído nessa análise assim se representa:

Figura 2 – Desenho do processo de análise



Fonte: Elaboração da autora (2020).

Após este movimento, desenvolvemos uma segunda etapa com cartas, que contribuiu para a produção do texto/carta que foi publicado[46], enquanto um documento pedagógico sobre os saberes constituídos pelos professores, ao longo das escritas realizadas. A análise, neste caso, guiou-se no sentido de construir uma reflexão sobre o movimento formativo constituído na e pela experiência com a diversidade. Enquanto fazíamos a edição pedagógica[47] do texto/carta a ser publicado, e íamos refletindo juntos sobre os saberes constituídos nas experiências, nos submetemos a um processo de partilha da experiência de escrita, da reflexividade constituída.

[46] Para ler as **Cartas de quem ousa ensinar com-na diversidade** – Disponível em: <https://cartasousardiversi.wixsite.com/cartasousaensinar>.

[47] Para nortear o processo, foi elaborado um Guia para a Análise dos Relatos, documento adaptado do trabalho de Oliveira (2019).

Desse modo, retomei com os professores as cartas anteriores e, em uma conversa final, olhamos para as cartas vendo como, em sua escrita, tinha se revelado o processo formativo.

Fizemos, então, um aprofundamento da experiência constituída, revelando os sentidos da aprendizagem propiciada pelo exercício da escuta, enquanto um processo de formação partilhada, que ganhou forma pelo modo como os saberes docentes ali se legitimaram e se autorizaram no campo da educação.

Depois de mapeamentos, rotas, sinais apontados e lidos coletivamente, as últimas ações trouxeram as brechas, fissuras, atalhos que, como disse antes, só aqueles nativos, neste caso, aqueles que se direcionaram para o Sul e fincaram seus primeiros passos por lá, poderiam ofertar. De posse do material produzido, início agora a análise dos territórios por onde passei.

IIIª Carta – Dos meus estranhamentos e espantos

Meus e minhas colegas da docência,

Inicio o processo propriamente dito de análise das narrativas e das informações ouvidas ao longo da pesquisa. Neste capítulo, trago algo que a mim parece ensurdecedor: o grito do silêncio. Talvez esta expressão já seja comum, mas entendo que é muito apropriada. Na condição de professora do campus Ilhéus, muitas coisas já eram por mim também percebidas. Porém, o estranhamento da realidade que a pesquisa exigiu, me fez ver e ouvir quantas coisas são caladas, emudecidas, no cotidiano.

Lendo as transcrições das rodas de conversa e as cartas dos professores, confesso que me senti profundamente incomodada ao ver o quanto somos normalizados, como as etnias, os gêneros e a religiosidade que fogem aos padrões, quando querem existir e se presentificar, são violentados ou ridicularizados.

Em muitos momentos, me peguei assustada com algumas expressões que ouvi dos pares. Talvez porque a escuta carregada do tom da voz, do embargo do choro, do envergonhamento alheio, fosse capaz de me tocar além da palavra transcrita. Ainda que o trato das narrativas neste trabalho ganhasse o tom da análise acadêmica e, por isso mesmo, também política (sim, para mim não não há como dissociar esses dois campos), não posso deixar de comentar aqui como é absurdo e espantoso pensar que a negação do direito do outro ser ele mesmo ainda é pauta no universo da educação.

Embrenhando-me nas análises, não pude deixar de meditar que vivemos em uma época de muita violência física e simbólica no país. Como tantas outras educadoras, me sinto assaltada pelo golpe implantado neste país desde 2016 e há uma tristeza que invade muitas vezes o meu peito, pelo ódio ao outro que é proferido, pelo desmonte das políticas públicas, sobretudo, daquelas que atenuam a desigualdade. Mas essa tristeza se reconstitui como esperança no aprendizado democrático que vou tecendo. Apesar de nascido ainda nos tempos da ditadura militar, constituí minha luta pela educação já sob o manto do nascedouro da nova democracia juridicamente resgatada, em 1988. Porém, preciso reconhecer que essa democracia branca, heterossexual, classe média, cristã, não foi para todos e todas. Muitos ficaram para trás. E, ao contrário do que sempre disseram, os sujeitos da diversidade sempre lutaram pelo seu reconhecimento, pelo seu direito de existir e contra a desigualdade gerada por uma sociedade preconceituosa, sobretudo, racista, machista e classista. E lendo esses movimentos e vendo como as narrativas dos/das colegas, inclusive muitos/muitas também vítimas do preconceito sexista e

racial, possibilitaram-me enxergar como, em nome da igualdade, uma democracia pode requerer anulação da diversidade, é uma falácia.

Este capítulo discute isso: as invisibilidades, os silenciamentos e o esquecimento, na educação, dos sujeitos, da diversidade e das ações que podem combater os processos dolorosos que provocam as não-existências. Discute ainda o quanto é preciso democratizar a instituição, de modo que ela possa ser inclusiva, e de como precisamos repensar a ideia da integração, para que os processos tecnológicos se submetam ao humano.

A construção desta reflexão levou dias, foram refeitos muitos parágrafos, tópicos... mais uma vez cheguei a pensar: não dou conta! Acho que este sentimento deve ser comum. A solidão da escrita escancara nossas fragilidades teóricas e nos desafia a dizer o que somos capazes de ver, mas, do mesmo modo, nos autoriza a dizer o que queremos, com o que sonhamos e como pensamos o mundo.

Quero dizer que muita coisa ficou de fora. Algumas narrativas precisavam ser visibilizadas, mas a limitação do trabalho acadêmico levou-me a fazer escolhas que pudessem, ao meu ver, expressar melhor aquilo que foi coletivamente sustentado como não-existências. Espero que muitos e muitas reconheçam suas vozes aqui.

Hoje, vejo que a construção deste capítulo me trouxe mais nitidez sobre os modos como os campi vêm alijando os sujeitos da diversidade. Como todo trabalho, quero que considerem esta uma leitura possível. Ela está aberta ao diálogo e à possibilidade de aprofundamento e de releituras.

Um grande abraço,

Graziela Ninck

Itabuna, 10.09.2019

Inverno

III TERRITÓRIOS DE NÃO-EXISTÊNCIAS: DIVERSIDADES NEGADAS

> *É neste sentido, por exemplo, que, ao referir-me, em momentos diferentes destas cartas, às tradições autoritárias da sociedade brasileira, ao todo-poderosismo dos senhores das terras e das gentes, também se acha implícito, o reconhecimento de que vivemos hoje uma das situações históricas mais significativas de nossa vida política quanto ao aprendizado democrático. (FREIRE, 2013, p. 22)*

Ao iniciar o processo de escrita das análises que teci nesta tese, preciso dizer, antes de tudo, que o texto deste trabalho se inscreve na luta político-educacional e social pela democracia. Como Freire reporta-se no seu texto Cartas a Cristina,[48] acerca do que viveu tanto no seu exílio como no retorno ao Brasil, em 1980, sinto que também vivemos uma época dolorosa,[49] mas quiçá, pedagógica, para o aprendizado sobre a democracia, posto que a compreendo como construção coletiva, onde as pessoas, independentemente de sua etnia, religião, gênero, sexualidade, renda, cultura, língua, consigam estabelecer condições plurais para que o respeito à liberdade, aos modos de ser e à dignidade humana de todos os povos anteceda qualquer injustiça e interesse das relações econômicas e de poder. Nessa direção, aproximo-me da perspectiva do filósofo peruano Fidel Tubino (2016b), ao dizer que não é possível pensar uma democracia sem que a mesma não seja uma democracia intercultural e que gere uma cidadania inclusiva.

Os territórios existenciais pelos quais passei enquanto construía a cartografia, levaram-me a ouvir, ver e sentir, o quanto epistemologia e política são construções que se imbricam e observá-las, de forma dissociada, faz parte do engano provocado por aqueles que se sentem donos das terras e das gentes brasileiras. Chamo de territórios existenciais os processos subjetivos dos sujeitos que configuram seu modo de ser e existir. Tais processos, como construtos em movimento, revelaram-se, sempre em idas e vindas, negações e presentificação, silenciamentos e anúncios. Desse modo, apresento aqui o que compreendi destes movimentos,

---

[48] O livro "Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis", foi escrito quando Paulo Freire estava no exílio, em Genebra. O autor recebeu uma carta de sua sobrinha, pedindo que ele contasse como tinha se tornado educador. Paulo Freire esteve exilado entre 1964-1980, período da Ditadura Militar no país. Após seu retorno, publicou suas cartas de resposta à sua sobrinha, na forma de livro, em 1994. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/05_biografia_exilio.html>.

[49] Reporto-me aqui ao golpe jurídico-político que aconteceu no Brasil em 2016, com a derrubada da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente e sua retirada por um acordo entre as elites brasileiras com a construção do *impeachment* da presidenta, para implantar um novo governo que visou a privatização das empresas estatais, a exploração das riquezas naturais e a retirada dos direitos sociais do povo. O golpe garantiu a prisão do então candidato e ex-presidente Lula, que impedido de concorrer e com a forte campanha da mídia televisiva contra os partidos de esquerda e/ou centro-esquerda do país, levou à presidência o ex-deputado federal Jair Bolsonaro que atualmente vem garantindo o projeto da ultradireita, de extorsão do país e do povo brasileiro.

trazendo à tona os processos silenciados na profissão docente, a partir de uma configuração proposta desde a modernidade, que se revestiu de uma equivocada separação entre epistemologia e política, hierarquizando conhecimentos e definindo modelos de desenvolvimento.

Esta questão, já anunciada por alguns pensadores, entre eles Santos (2013; 2011; 2010a) com quem dialogo neste texto, reverbera na análise feita neste trabalho. A modernidade ocidental constituiu para si um modelo societário fundado em um paradigma definido por Santos (2011) como Razão Indolente, visto pelo autor como um modelo que se considerou único e exclusivo. Pautada na certeza de que o modelo científico que vigorou no Ocidente, a partir do século XVI, poderia responder aos anseios da sociedade europeia que tentava se desvincular de dogmas e de qualquer autoridade originária dada por iluminação divina, o mundo ocidental apostou na racionalidade científica. Assim, a adotou como modelo totalitário, negando o caráter de racionalidade às outras formas de conhecimento que não se pautavam em seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas.

A modernidade europeia travestiu-se, ainda, de um modelo colonizador e monocultural que promoveu um etnocídio, econocídio e epistemicídio, que se estendeu a muitas culturas saberes e povos que, devido à violência constitutiva de tal processo de subserviência, foram submetidos desde então a uma lógica universalizante que os reduziu a uma não-existência. Assim, a diversidade como processo inerente à natureza humana e constitutiva de grupos étnicos, culturais, linguísticos e religiosos, foi tomada como justificativa para produção de estigmas e discriminação como se este modo de apropriação das diferenças não fosse o produtor das relações de dominação e de poder no processo colonial.

Ocorre que hoje se anuncia uma complexidade no contexto social que reverbera nos cenários educacionais. Se, até há algumas décadas atrás, vimos o avanço dos instrumentos regulatórios sobre a sociedade e a educação, observamos que estes instrumentos já não respondem mais às demandas que eclodem nos espaços educativos, posto que pensados externamente por especialistas ou organismos que ainda prometem soluções pautadas no horizonte da razão indolente, desconsideram que, nos contextos atuais, a promessa da emancipação moderna já não atende às realidades sociais constituídas pelos povos do Sul.

Desse modo, a educação constitui-se enquanto um contexto crítico pela tentativa de ainda impor as monoculturas produzidas na modernidade, que se arrastam até os dias atuais, apesar da compreensão que temos hoje de que o mundo é muito maior que o Ocidente colonizador. Assim, apresento, agora, como este processo de produção de não-existência se

instaura em movimentos de invisibilidade, silenciamento e esquecimento, nos territórios por onde andei.

3.1 Invisibilidade e silenciamento dos sujeitos da diversidade

> [...] a diversidade é o reconhecimento da alteridade e da diferença como possibilidades múltiplas de existência, o debate e reflexão sobre tais questões é de caráter político e, apesar das tensões e contradições, pode contribuir para uma ampliação democrática da escola, de um empoderamento daqueles que são subalternizados e inferiorizados. Mas, claro, isto depende da nossa disposição para saber auscultar, de experienciar, de cultivar o diálogo sobre a diversidade. (Professora Celina, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 2019)

Começo a pensar os modos como a questão da diversidade é tratada, a partir do caminho proposto aqui pela professora Celina. A posição por ela anunciada sobre a diversidade apresenta dois aspectos da discussão que merecem atenção, posto que os modos de apreensão dessa categoria desencadeiam possibilidades de relações constituídas entre os sujeitos. O primeiro trata a diversidade como condição humana, modo de se diferir, de constituir singularidade. O outro aspecto refere-se a como essa condição se torna uma produção de hierarquias entre as pessoas e de desigualdade social.

No que tange à ideia da diversidade como algo constitutivo de cada pessoa, Sacristán (2002) afirma que a singularidade humana se dá porque as pessoas se distinguem das outras e de si mesmas, na própria variedade do movimento de constituição de si. Assim, se há algo comum no ser humano é sua condição de irrepetibilidade, de diferenciação. Nessa direção é que compreendo a afirmação da professora Celina sobre como a diversidade implica múltiplas possibilidades de existência. Assim, diferenciar-se é sempre a condição de um possível, que se coloca nos modos como cada um se singulariza e se realiza, ao longo de sua vida.

> Somos únicos porque somos ‘variados’ internamente, porque somos uma combinação irrepetível de condições e qualidades diversas que não são estáticas, o que nos faz também diversos em relação a nós mesmos ao longo do tempo e segundo as circunstâncias mutáveis que nos afetam. (SACRISTÁN, 2002, p. 17)

Nesse sentido, o autor não faz uma distinção entre diversidade e diferença, pois as reconhece como expressão da possibilidade de diferenciação dos sujeitos. Nessa perspectiva, entendo que todos os indivíduos são sujeitos da diversidade, ou seja, portadores e produtores de uma existência irredutível, única e revelada nos modos como configuram sua relação com o mundo e com as demais pessoas, constituindo singularidades que se tornam inerentes a sua

própria vida. Entretanto, reconheço que tal condição constituinte das pessoas não garantiu que elas pudessem ser reconhecidas nessa diferença.

Justamente o contrário disso, calcado no projeto da modernidade, o que se viu foi a produção de uma tentativa de aceitação da diversidade como condição para que os sujeitos, enxergando seu ponto de partida, almejassem os modelos hegemônicos anunciados como totalidade, pela indolência da razão (SANTOS, 2010b; 2007). Esta razão, caracterizada, então, pelo seu caráter metonímico, toma a parte pelo todo, ou seja, entende que a totalidade é feita de partes homogêneas e nada que fica fora dessa realidade deve ser considerado. Assim, contrai o presente e o limita a sua própria realidade. Da mesma forma, caracterizada como proléptica, pois já se apresenta como sabedora do futuro e como aquela capaz de guiar as pessoas em direção a ele, esta razão já detém no seu presente as bases que devem ser desenvolvidas para o futuro da humanidade.

Trata-se de um processo que gerou ausências e invisibilidades porque só foi capaz de pensar as pessoas, o conhecimento e a cultura no âmbito de um modelo que enxerga o mundo pela dicotomia e a hierarquia produzida pela condição metonímica da razão indolente. Assim, vejo que o segundo aspecto apontado pela professora Celina se revela como uma tensão produzida nos modos de apropriação, em que a condição de existência das pessoas é traduzida em não-existência.

A discussão da diversidade e da diferença tornou-se um tema, no que tange aos usos dos termos e aos sentidos que lhes são atribuídos. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) já apontam que o uso indiferenciado dos termos diversidade e diferença resulta do que chamam de "ascensão da diversidade", questão constituída pelas lutas dos movimentos sociais diante da heterogeneidade de culturas e identidades da sociedade contemporânea. Entretanto, os modos de apropriação desses conceitos são distintos, conforme contextos e óticas de onde são assumidos. Assim, Rodrigues e Abramowicz (2013) problematizam o campo da diversidade e como este revela contrastes em seus usos e construções teóricas e políticas:

> Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17)

As autoras afirmam, ainda, que a indiferenciação entre os termos diversidade e diferença gerou um esvaziamento político da discussão, pois o termo diversidade, no que se refere às políticas educacionais brasileiras, foi historicamente tomado no sentido de universalização e

escamoteamento das diferenças, entendidas como condição de hierarquização dos sujeitos. Tal modelo vem sendo trabalhado, ao longo das últimas décadas, tanto no Brasil como na América Latina, por organismos que vão advogar em favor de uma aceitação do outro, de uma convivência pacífica dos povos, sem revelar os processos de hierarquização constitutivos das relações de poder geradas na histórica político-social do Brasil.

Na América Latina, Tubino (2002) afirma que, entre décadas de 1950 e 1980, há uma ampliação da educação fundamental em todo continente e as consequências deste processo é o fortalecimento de uma visão homogeneizante, em termos culturais, enaltecendo a ideia de "capital humano" como fonte de desenvolvimento econômico e, por isso, sendo preconizada, por organismos internacionais, como direito universal. Seguindo tal trajetória, as décadas posteriores a 1980 e 1990, dedicaram-se à gestão e à produção de políticas compensatórias ou de discriminação positiva, respectivamente.

No Brasil, esta discussão também chega pela vertente político-cultural. Assim, o debate, inclusive com a participação dos movimentos sociais, volta-se para o acesso aos direitos iguais e para o combate dos preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização de diversos grupos (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). Atravessado pela lógica de que a desigualdade estava diretamente associada a determinantes culturais, o processo de desigualdade produzido nas escolas vai ser atrelado aos pertencimentos culturais dos estudantes. É nessa direção que se observa o campo da cultura sendo delineador de políticas curriculares e sendo tomado como um pressuposto universal, capaz de estabelecer trocas. Entretanto, incapaz de revelar outros processos geradores de desigualdade constituídos pelas relações hierárquicas estabelecidas historicamente.

Corroborando esta discussão, Candau (2011) destaca que a questão também tem entrada no país nas décadas de 1960 e 1970, pelos estudos da Psicologia Cognitivista e Comportamentalista, que evidenciavam ritmos de aprendizagem e aspectos socioafetivos como obstáculos a serem superados para que todos lograssem êxito na escola. Já a década de 1970 é marcada do mesmo jeito pelos estudos da Nova Sociologia da Educação, que acentuou a discussão a partir dos determinantes socioeconômicos. Assim, para a autora, mesmo em campos distintos e com bases muito díspares, os teóricos trabalham as diferenças no horizonte de superá-las e garantir a conquista dos mesmos resultados por todos os alunos e alunas, tendo a homogeneização como horizonte a ser alcançado. Candau (2011) entende que politicamente o termo diversidade foi relacionado a uma política descritiva e de respeito entre as diferentes culturas, tendo uma evidente vinculação à ideia de essencialismo cultural. Afirma, então, que é

preciso tratar a discussão, politicamente, pelo termo diferença, que traduz melhor os processos constituídos nas relações sociais e de poder.

Ainda neste debate, Fleuri (2018) chama a atenção para o fato de que, ao se constatar a diferença entre os grupos e sujeitos, esta se revela pelos modos como é enunciada, ou seja, pelo modo como as relações estabelecidas constituem significados sobre as diferenças identificadas. Assim, para Fleuri (2018), o conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica, que aponta para a compreensão de como os processos identitários são constituídos em relações ambivalentes e híbridas, mas tensionadas pelos modos como os sujeitos se colocam nesses campos de disputa. Nesse sentido, Fleuri e Souza afirmam que "a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (2003, p. 56).

Diante das reflexões aqui colocadas, sinalizo que reconheço a relevância do debate em torno da apropriação do termo diversidade por sistemas que, visando manter uma estrutura de homogeneização, tratam da questão apenas no plano do reconhecimento das identidades, mas não tensionam os processos hierarquizantes e excludentes construídos em torno disso. Autores como Candau (2011) e Fleuri (2018), entretanto, que criticam tal postura e se posicionam no debate pelo termo diferença, argumentam também que este se refere à condição constitutiva das pessoas e dos grupos sociais. Assim, as pessoas "devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades" (CANDAU, 2011, p. 246). Já Fleuri (2018, p. 98) aponta a diferença como um "entrelugar, um terceiro espaço, que ativa o deslocamento entre múltiplas alternativas de interpretações e ao mesmo tempo constitui os posicionamentos singulares nos contextos dessa luta de interpretações possíveis". Portanto, no que se refere ao sentido de reconhecimento e valorização da condição existencial de sujeitos e grupos, e da necessidade de combater os processos de exclusão gerados pelas hierarquias criadas, não há uma distinção no entendimento da diversidade e da diferença abordadas nessa perspectiva.

Considerando o exposto, é preciso situar a educação brasileira que, como herdeira do modelo da razão indolente, estabeleceu uma matriz única, homogênea, em que os sujeitos são impelidos a assimilar padrões culturais hegemônicos, apesar dos movimentos sociais, em especial os movimentos negro e feminista no país, a partir da década de 1980, bem como do legado de Paulo Freire no Brasil, rejeitarem os modelos culturais hegemônicos e buscarem

desvelar a desigualdade, produzida nos campos material, social e simbólico, reivindicando o reconhecimento das identidades culturais dos diversos grupos.

Assim, apenas entre o fim da década de 1990 e anos 2000, é que se pode constatar o início da construção de políticas de discriminação positiva, também definidas por ação afirmativa, o que vai levar muitos jovens excluídos para dentro das escolas. Para Tubino (2002, p. 2), trata-se de uma política que "buscó el logro de la igualdad de oportunidades, no solamente en el acceso al sistema educativo sino también en los resultados obtenidos"[50], ou seja, buscou garantir condições diferentes para aqueles que estavam em situação de desvantagem, favorecendo-os com alguma medida que tornasse suas condições socioeconômicas menos desiguais.

Porém, essas políticas de discriminação positiva não representaram o questionamento dos modelos assimilacionistas (CANDAU, 2012), que favorecem a integração de todos os sujeitos, desde que se incorporem aos modelos hegemônicos. Desse modo, são produzidas práticas de silenciamento ou de invisibilidade, já que os sujeitos precisavam adequar-se aos padrões para serem, então, percebidos como sujeitos críveis.

Na primeira década dos anos 2000, a partir das políticas implementadas pelo governo Lula, vemos eclodir ações mais estruturantes, no que tange ao debate da diversidade na educação, mas que, segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), se revelarão enquanto políticas educacionais com incoerências conceituais, que desencadearam práticas pouco articuladas ou sem reverberação no âmbito do cotidiano das escolas em geral. Neste cenário, produziram políticas de cotas e de permanência para a inserção de grupos que foram sempre marginalizados no acesso à educação. Tal realidade adentrou a Educação Profissional Técnica que, tratada como política de inclusão, abre espaço para o acesso de grupos que sempre estiveram alijados desta modalidade de educação.

A compreensão dos IFs como política de inclusão ocorre no âmbito do cenário político vivido no país entre os anos de 2004-2016, reverberando em políticas de ampliação e interiorização dos IFs, conforme já explicitei neste trabalho. Diante disso, nos *campi* por onde andei, vi sinais dessa questão com a entrada de estudantes pertencentes a outras camadas sociais ou grupos identitários que sempre foram marginalizados.

É fato que, no processo de implantação dos institutos federais, foram criados dispositivos legais[51] com orientações acerca dos processos de inclusão e de ações afirmativas.

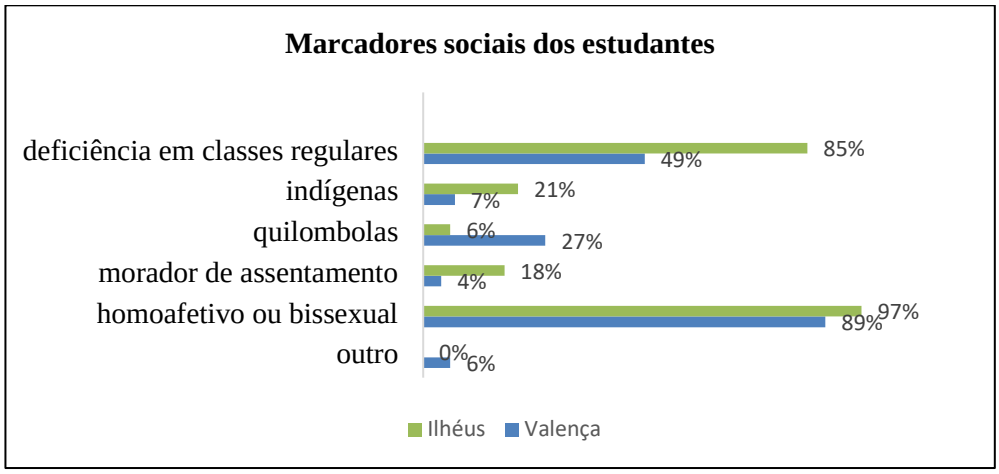
[50] Ele buscou a igualdade de oportunidades, não apenas no acesso ao sistema educacional, mas também nos resultados obtidos. (tradução minha).

[51] Como exemplos, cito as DCNEPTM, além do PDI e do PPI da instituição, como demonstrei na introdução deste texto.

No caso do IFBA, nos *campi* analisados, fica posto que, tanto os processos de entrada por meio de cotas, como de permanência por meio de auxílios da Política de Assistência Estudantil, podem ser considerados como grandes avanços, no que tange ao atendimento das questões da diversidade, especificamente, o acesso à educação.

Nesse sentido, a questão da diversidade é uma discussão que se mostrou precursora do debate que os professores travaram em torno das informações que apresentei nas rodas de conversa. Diante do resultado do questionário apresentado, os docentes refletiram sobre os marcadores sociais com os quais os estudantes são identificados. Foi apresentado aos professores o Gráfico 1, a seguir. Nele, revela-se que, nos dois *campi*, os estudantes foram identificados a partir de diversos marcadores sociais, sendo que as questões da homoafetividade/bissexualidade e das deficiências predominaram. Cabe destacar que os percentuais apresentados se referem aos docentes que identificam os marcadores sociais e não ao contingente de estudantes nos *campi*.

Gráfico 1 – Marcadores sociais dos estudantes dos campi do IFBA de Ilhéus e Valença



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

As informações do Gráfico 1 mostram que os professores percebem a existência dos sujeitos da diversidade nos *campi* pesquisados. Além da presença de estudantes homoafetivos ou bissexuais ser notada por 97% dos professores de Ilhéus e 89% dos professores de Valença, os estudantes com deficiências em classes regulares também são notados pelos docentes, com percentuais que chegam a 85% de professores de Ilhéus e 44% dos professores de Valença.

Concordando com a expressividade das informações do gráfico, os professores apontam que o tema gera conflitos e que a sexualidade humana é percebida a partir de padrões homogeneizantes. Nessa direção, a questão da identidade sexual dos estudantes foi apontada como um aspecto que sofre tentativas de silenciamento, como mostra a narrativa a seguir:

> A grande questão é que a diversidade na realidade, a expressão dela incomoda porque antes não era nem vista, o fato dela ser vista, ser percebida, se fazer percebida incomoda muito as pessoas, incomoda inclusive outros alunos, pais de alunos, a gestão se incomoda. Aqui já teve um caso, por exemplo, há três anos atrás que foi proibido dar abraço na escola. Vocês lembram disso? Foi verdade, só podia dar abraço de lado (Risos). Colocaram cartaz para não abraçar ninguém de frente. Os alunos não poderiam. Isso colocou justamente depois que teve um beijo gay no pátio. [...] o que me parece é que as pessoas têm dificuldade de lidar com a existência do outro, você saber que ele existe, tudo bem, eu aceito. Mas você ver que ele existe, isso dói, isso incomoda, a grande questão é essa visibilidade mínima, o que as pessoas só querem é dizer eu existo, não é só falar, eu sei que existe e que tem [...] todo mundo soube do beijo gay, todo mundo ficou escandalizado, alguns professores ficaram escandalizados e levaram isso para sala de aula. Não é que foi abordado as questões de gênero. (Professor José, Campus Valença, Roda de Conversa 2018).

O professor José narra que o diferente é percebido como algo que incomoda, pela sua existência e manifestação. Ao contar como um beijo gay entre estudantes causou "escândalo", problematiza como a diversidade sexual é tomada na condição de uma diferença que diminui e hierarquiza as pessoas e seus modos de existir. Assim, a condição existencial de se diferenciar, de produzir uma existência singular, irrepetível, é vista como uma nulidade. Sacristán (2002, p. 14) admite que a diversidade "entre os seres humanos ou entre seus grupos e a singularidade individual entre os sujeitos são condições da natureza humana". Portanto, ela se constitui em algo que torna cada ser humano único, atravessando a existência das coisas e dos seres. Podemos negá-la, porém, não podemos retirá-la dos sujeitos. Como afirma o professor José, o que se quer "é existir".

O incômodo pela existência do outro ocorre quando este se apresenta como fonte de mal (DUTCHANSZKY; SKLIAR, 2000). Nesta perspectiva, sua aparição precisa ser combatida, eliminada ou coibida por normas que regulem os modos dessa aparição. Talhados no processo formativo e identitário de um modelo homogeneizante, aqueles que divergem do padrão heteronormativo são punidos até na condução de seus corpos e nas suas expressões de afeto. Não tocar, não afagar, consolida-se como medida protetiva ao que é considerado por sujeitos do campus uma aberração, uma antinorma à sua maneira de entender seus valores, tradições e, no caso, a sexualidade humana.

Assim, a "escandalização" referida pelo professor José se materializa em práticas discursivas que chegam às salas de aula pelo modo como cada professor compreendeu o episódio. Nesse sentido, entendi, inclusive que, quando o professor José chamou a atenção de

que essas abordagens docentes não perpassavam as discussões de gênero,[52] elas podem ter tido caráter homofóbico.[53] Tal questão revela como a escola é herdeira da razão indolente e de sua característica metonímica, ao enquadrar numa visão hierárquica a dicotomia concebida por ela como partes de um todo predefinido. Assim são pensados os pares homem/mulher; dia/noite; senhor/escravo. Tais dicotomias resguardam hierarquias e a totalidade fica reduzida a elas. Para Santos:

> Em primeiro lugar, como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental. A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo. Em segundo lugar, para a razão metonímica nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade. O Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico ou a mulher sem o homem. Assim, não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica e muito menos que possa, além de parte, ser outra totalidade. Por isso, a compreensão do mundo que a razão metonímica promove não é apenas parcial, é internamente muito selectiva. (SANTOS, 2004, p. 782-783)

Compreendo que uma prática educativa que traduz uma condição humana em algo incômodo, reproduz a lógica de negação e silenciamento dos diferentes. É importante pensar que a não-existência é produzida, da mesma forma, pelo silenciamento do tema, da discussão, e não apenas pela coibição dos sujeitos. Acerca da presença de estudantes homoafetivos, o professor Pedro reflete como a questão é tratada no campus Ilhéus, e problematiza a falta de uma discussão sobre o tema.

> [...] a professora relata... tinha um casal beijando, eu não sei qual é o dado limite estabelecido aqui. E os professores ainda falam: “Foi só um beijo, você não beija sua esposa?” Para mim um beijo não é nada demais. Aí o colega já senta no colo do outro. Aí o professor olha, os servidores olham, então para uns é grande coisa, para outro não é [...] sim, aquilo pode, mas aonde é que está o limite? O que de fato não pode? [...] se um mínimo de limite for comum a todos, porque o que quero dizer, não pode ser a forma como eu penso. Porque eu acho que um beijo não é nada demais, mas, e para escola? Tem que estabelecer, porque todo mundo tem que ter um trabalho alinhado, porque senão... (Professor Pedro, Campus Ilhéus, Roda de Conversa 2018)

[52] Atualmente, as questões de gênero referem-se às diversas possibilidades de se conceber não apenas a sexualidade, mas também os modos em que as pessoas se apresentam ao mundo, além da lógica binária homem/mulher. Assim, há diversas correntes que tratam desta discussão, a exemplo do feminismo, do feminismo negro, da teoria *queer*, entre outras.

[53] A homofobia caracteriza-se pela repulsa, violência física ou verbal, por pessoas que admitem apenas o padrão heteronormativo, este definido pela regulação do sexo, do gênero e da sexualidade em uma condição binária homem/mulher, mantendo hierarquia do primeiro sobre o segundo.

O professor Pedro aponta que, ao serem deixados à sua própria percepção acerca da diversidade, os professores de igual maneira são silenciados. Em uma cultura na qual a hegemonia se reproduz, tal imposição constitui-se um modo de negação dessas diferenças. Por outro lado, a proposição de discussão, a partir da construção de uma normativa sobre o que pode ser aceito ou não em relação à sexualidade humana, revela-se complexa, assim como adverte Sacristán (2002, p. 24), ao dizer que: "a exigência de respeitar a diversidade como um direito pode servir para encobrir a manutenção de certos privilégios para alguns que se transformam em desigualdade para outros". Nestes termos, a questão pode se constituir em uma armadilha, já que, ao se definirem limites sobre como os estudantes podem manifestar a sua sexualidade, afirma-se como os modos de ser dos diferentes podem ser suportados, portanto, o que for traduzido como avesso à ordem definida também pode ser submetido às práticas de constrangimento e coibição.

Ao enfatizar a ausência de discussão sobre a temática, o professor Pedro revela como a questão da sexualidade fica à mercê das considerações individuais que cada pessoa tem, o que esvazia a escola como um lugar público, portanto, como um espaço de construção coletiva, uma realidade multipolar (NÓVOA, 2002), onde interesses e valores privados não devem se sobrepor, e os professores sejam chamados a travar discussões não apenas técnicas, mas também políticas. Ao colocar isso, o autor faz uma reflexão sobre como a escola deve ser pensada para constituir-se em um espaço onde as pessoas que ali transitam, sejam estudantes, seus familiares ou a comunidade, se vejam ali e construam uma cultura compartilhada. Diante do contexto observado, considero que isso implica a possibilidade de um debate acerca da diversidade que considere as múltiplas realidades e olhares acerca das expressões de cada existência ali manifesta.

A identificação por parte de professores da presença de estudantes indígenas (21% em Ilhéus) e quilombolas (27% em Valença) corresponde às características dos territórios de identidade, como demonstrei na caracterização dos lócus da pesquisa. Reconhecer a presença desses estudantes apresentou a necessidade de pensar como os *campi* dialogam ou não com as especificidades das culturas e saberes dessas comunidades. Nessa direção, Araújo (2020, p. 03) reflete que " a sala de aula é um microcosmos dessa diversidade, o quanto diferimos e o quanto somamos, exatamente por sermos diferentes. E nos movimentamos em torno das inclusões e exclusões, do social e do político que está no cerne da diversidade". Na apresentação dos dados, os professores chamaram a atenção sobre como os estudantes indígenas e quilombolas são abstraídos de suas condições identitárias e que a instituição está muito longe de ter um diálogo

com os modos como suas comunidades organizam, tanto os processos produtivos quanto os epistemológicos.

> A gente tem alunos indígenas e a gente nem sabe identificar. Isaig de Segurança do Trabalho é de comunidade indígena. Os pais saíram agora, mudaram agora para a cidade, mas é indígena. Tivemos Janaína também. [...] Mas, compartilho muito dessas angústias e acredito que a gente precisa pensar muito essa instituição, para que a gente possa pelo menos ter, não diria uma unidade, mas uma certa linearidade nas discussões sobre cursos, em relação suas marcas identitárias para que a gente possa não deixar os alunos achando que aqui é cada um por si, porque no fundo eles acabam sentindo que é um pouco assim. (Professora Márcia, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> A gente tem um bocado de estudante quilombolas aqui, é uma das regiões que mais tem quilombolas, acho que só perde para região do sisal. E em Graciosa, eles estão com um termo para falar da gente. Chama a gente de "pé enxuto" porque não pisa no mangue. Eles são "pé molhado" porque pisa no mangue. [...] Aí eles chamam de "pés enxuto" e os filhos deles que estão aqui, o engraçado é que são quatro quilombolas, são quatro ou cinco. Dois deles não se declararam de lá, sentiam vergonha. E eles diziam "sabia que vocês estão fazendo? Transformando nossos filhos em 'pés enxutos'", (riso) porque os meninos vêm para cá e não querem mais pescar, limpar o peixe – rompendo com horizonte deles e expande o processo de horizonte de ir para universidade, e os guri já não quer mais... (Professor Erahsto, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

Nas narrativas apresentadas, ficou explícito um outro modo de gerar invisibilidade e silenciamento. Ao chamar a atenção de que é necessário pensar a instituição e os cursos, a professora Márcia reflete sobre como, nos projetos pedagógicos, as diversas culturas e identidades são negadas. Deixa claro a necessidade da instituição pensar acerca do que chama "suas marcas identitárias". Em uma região reconhecida pela cultura afro-indígena e pela presença física de indígenas, que vivem em aldeias e se constituem em outra lógica temporal, produtiva, epistemológica, religiosa, o campus Ilhéus poderia admitir o processo cultural e os conflitos pertencentes ao encontro de culturas distintas, e não apenas ignorá-lo.

Corroborando a discussão, Rios (2016) discute como o espaço do cotidiano escolar, produzido na relação cultura e escola, vem se apresentando como um espaço fronteiriço, entre a homogeneização e normalização dos sujeitos, dada pela cultura escolar de um modelo institucional e as artes de fazer dos sujeitos que compõem o cotidiano fluido e híbrido da escola. Assim, ao invés dos estudantes indígenas serem reconhecidos em sua alteridade, suas presenças são estranhadas ou é requerida dos sujeitos sua normalização, ou apagamento de suas identidades, pois se tornam estranhos em um local que se orienta pelos padrões hegemônicos. Para a autora:

> há uma necessidade de apagamento das fronteiras, das diferenças que singularizam os(as) sujeitos, transformando-os em estrangeiros por não se ajustarem ao padrão estabelecido pela *cultura escolar*. Assim, é atribuída a alteridade uma dimensão de estranheza, os outros na escola resultado dos coletivos diversos são os estranhos, a margem dos ritos e rituais da escola. (RIOS, 2016, p. 290)

Essa normalização dos sujeitos é pensada por Candau (2012, p. 60), ao problematizar a construção da ideia do "aluno médio", ou seja, uma anulação dos processos identitários em detrimento de caracterizações gerais que englobam os estudantes em um único perfil, muitas vezes centrado na perspectiva etária, no caso, a adolescência, cabendo ainda uma discussão se a adolescência ou a juventude é a mesma para todos sujeitos e em todas as culturas. Assim, Isaig, Janaína e tantos outros alunos indígenas, quilombolas, gays, lésbicas, trans, candomblecistas, entre outros sujeitos da diversidade, são abstraídos desses lugares para serem mais um ou uma no conjunto de adolescentes ou jovens da instituição. Conforme defende Pessoa:

> Parece-me que está em jogo pensar as diferenças de um ponto de vista não hierárquico, isto é, o fato de haver diferenças não deve implicar a classificação dessas diferenças em termos de um melhor ou pior, de um aceitável ou inaceitável, de um legítimo ou ilegítimo, mas de entender que a diferença é fonte de riqueza, de maneira que é preciso trazê-la à luz do dia, fazê-la visível e aparente. Somos diferentes, e que bom que assim é! (PESSOA, 2020, p. 04)

Assim, os docentes foram ampliando os horizontes apontados no Gráfico 1, trazendo suas interpretações daquela realidade. A narrativa do professor Erahsto mostra como o conflito cultural se revela, mas se dá à margem do campus. O professor traz à tona um processo de imposição do caráter monocultural da escola sobre a cultura da comunidade. Compreendo que pensar a impossibilidade de trocas culturais e preservar cada cultura em sua essencialidade não colabora para a superação dos processos de invisibilidade, posto que intocáveis, as culturas tidas como "incivilizadas" ou são colocadas em uma condição de descartáveis ou tomadas em caráter folclórico, como alertam Dutchanszky e Skliar (2000).

Nesse sentido, Tubino (2016b, p. 75) reflete que não percamos de vista que o processo de exclusão gera ação de mão dupla "una discriminación activa, también hay una discriminación reactiva. Y que ambas son parte del problema que hay que visibilizar y deconstruir"[54]. Assim, práticas dessa natureza podem gerar identidades de resistência essencializadas, ou seja, quando se autoafirmam, reificam e negam a outridade. Ainda nesta

[54] uma discriminação ativa, há também uma discriminação reativa. E que ambos fazem parte do problema que deve ser tornado visível e desconstruído. (tradução minha).

direção, Arditi (2000) observa que, em uma sociedade onde se formam guetos, onde identidades se tornam valores absolutos, onde a presença do outro que se mostra diferente é uma ameaça existencial, pode estar sendo construído um *apartheid.* Observei, então, que a narrativa do professor Erahsto provoca uma discussão sobre a possibilidade de ampliar os horizontes dos estudantes quilombolas, pois o debate pode estar sendo conduzido na perspectiva da negação e do constrangimento da identidade cultural, bem como por uma *hibridização* que acaba por se tornar uma troca desigual, de reprodução de uma cultura dominante.

Para os herdeiros de uma sociedade monocultural, a ideia do diferente sempre se revelou como uma distorção face aos modelos estabelecidos quer seja na moral, no conhecimento, na ação produtiva, na cultura, enfim, em todas as esferas da vida, inclusive a existencial. Desse modo, compreender o humano como possibilidade de um ser constitutivo de algo incomum, singular, divergente daquilo que seria considerado "normal", acarreta uma ruptura com a perspectiva da razão indolente.

Observando o modelo de dominação cultural e de construção de um molde colonizador, que se pautou pela produção explícita de discriminação, na história dos povos da América Latina, Tubino afirma que o princípio especulativo da assimetria ontológica (TUBINO, 2002) da espécie humana deu às sociedades hierárquicas o suporte filosófico para entender as diferenciações sociais produzidas historicamente como se fossem diferenciações dadas pela natureza. Segundo o filósofo, o colonialismo eurocêntrico encontrou, assim, na teoria da assimetria ontológica da diferenciação natural, justificativas para as práticas que consagraram a discriminação explícita e implantaram à força modelos hegemônicos, na economia, na cultura e na moral. Colocar o que é da ordem da convenção como se fosse da ordem da natureza foi a estratégia de legitimação moral das relações de domínio das repúblicas aristocráticas e do etnocídio colonizador. As diferenças étnicas e de gênero foram interpretadas no horizonte das sociedades estatais como indicadores privilegiados de diferenças supostamente substanciais entre gêneros e entre grupos étnicos.

O ideário moderno de uma identidade humana, de uma condição única – constante, repetível, universal –, caracterizou o ser humano, ignorando suas culturas, sua forma de apreensão e relação com o mundo. Assim, toda diversidade de crença, valores, costumes, ao ser constatada pela razão moderna, ao invés de ser enxergada como um aspecto constitutivo da humanidade, foi vista com suspeição e necessidade de adequação, sendo traduzida como estigma. Tubino (2016c, p. 23) trata do estigma como uma "marca socialmente menosprezada, que desumaniza quem a encarna". O filósofo reflete sobre esse processo como construção de

atributos dados a sujeitos ou grupos diante de seu pertencimento social, cultural, econômico, étnico, religioso, sexual, de gênero, etário, entre outros. Os sujeitos que têm encarnado estigmas se tonam desprezíveis, desqualificados.

A entrada dos sujeitos da diversidade na instituição gerou ainda estranhezas e a manifestação de estigmas por parte de alguns professores, no que se refere às mudanças nos padrões de comportamento e às situações de vulnerabilidade e marginalização social que passaram a integrar o cotidiano dos *campi*. Alguns docentes problematizaram como a presença de jovens que advêm de situações consideradas marginais provocavam neles uma sensação de insegurança e mal-estar.

> Será que esse alunado que está fazendo a diferença, não tem o mínimo de educação, porque o ensino a gente tenta garantir, né, a educação é complementar. Será que esse alunado que ainda chega no IFBA não tem o mínimo de educação esperado? E quando isso vai acabar? Ou se a gente perder o trilho em relação a essas questões, como vai ser a nossa escola daqui a dez anos? Porque conflito com aluno eu sei, conflito com colegas de trabalho elevam demais o estresse, não é? Então o ambiente passa a não ser saudável. Então numa sala de aula em que você é ameaçado, que você trabalha sob pressão, você quer evitar aquele ambiente. (Professor Pedro, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> Eu acredito que a escola ela vai ensinar conteúdo, uma educação, mas esse aluno já vem de casa educado, vem de casa com uma índole. A educação de casa doméstica ela é fundamental, é principal, eu acredito. O IFBA, talvez, por conta de fazer uma seleção, de filtrar esses pouco de alunos etc, ele tenha realmente essa diferença aí, esse grupo de alunos que favorece também, o quesito bem-estar, etc. Porque não é só estrutura, formação de professores, é todo o conjunto. (Professor Cássio, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Nas duas narrativas, os professores apontam a percepção de estudantes que não "passam por um filtro" ou que não revelam "o mínimo de educação", sendo traduzidos como sujeitos que provocam uma certa desordem, um contrassenso. Ao lidarem com situações percebidas como conflituosas, os docentes apontam como as diversidades apresentadas por estudantes representam uma pressão ou mal-estar para eles, tanto no que se refere à ideia de um comportamento e/ou uma ordem a ser interiorizada, bem como por resultados curriculares que consideram ser adequados aos estudantes que frequentam a instituição. Nessa direção, Tubino (2016c) chama a atenção que rejeição e medo são algumas das reações involuntárias que os estigmas produzem, posto que, para o filósofo, assimilamos desde nossos processos iniciais de socialização um conjunto de valores e hierarquias, de categorias que agrupam pessoas em função dos atributos que as constituem e há uma expectativa diante de uma normatização que define como agimos frente às pessoas estigmatizadas.

Em reflexão sobre a relação da diversidade e as normas constituídas, Sacristán (2002, p. 20) afirma: "a diversidade que se distanciar um pouco da norma é absorvida; porém, à medida que ela aumenta, gera mal-estar profissional, pois se chega a conclusão de que a norma conveniente de exigências e de progresso deve ser mais flexível". Ao se questionar sobre o futuro da instituição diante da presença do alunado que agora se presentifica no IFBA, ou com a entrada de estudantes sem o que se define por filtro, os professores relacionam o desempenho dos alunos distante do que consideram padrão.

Historicamente, os sujeitos da diversidade que hoje estão no IFBA, não eram percebidos ou eram invisibilizados. Além disso, face aos modelos de exclusão social e de regulação constituídos na sociedade e no sistema educacional brasileiro, esses sujeitos não participavam ou não reivindicavam sua existência neste universo. Como afirma Dussel (2017, p. 231), "La reivindicación es la interpelación política de uma necesidad social"[55]. Assim, suas existências hoje se mostram como um incômodo e, em uma lógica de reprodução, outros mecanismos de exclusão podem ser criados para a retirada desses sujeitos, já que os mesmos não se adequam aos padrões reconhecidos como possíveis para o ambiente do IFBA. Ainda corroborando a reflexão, Pessoa discute que:

> [...] a escola uniformiza os alunos, confina-os em um ambiente de sequestro, e produz sujeitos normalizados, dóceis e submissos, capazes de viver em uma sociedade que recusa movimentos revolucionários. Isso significa que a escola frequentemente reproduz as desigualdades e opressões próprias da sociedade burguesa, sem propriamente apontar caminhos que, efetivamente, transformem a realidade social em que estamos inseridos. (PESSOA, 2020, p. 02)

Nos *campi*, o debate sobre a diversidade e a diferença revelou-se como uma tensão, posto que os docentes, por um lado, expressam uma compreensão sobre a diversidade como campo de produção da existência humana, o que mostra um caminho construído no entendimento da diversidade como reconhecimento da alteridade do outro e do seu direito de se diferir. Por outro lado, os professores mostram como os ecos da razão indolente constituem aquilo que faz de cada ser distinto e diferente uma assimetria ontológica (TUBINO, 2002), e tais ecos reverberam nos territórios existenciais dos sujeitos da diversidade e da profissão docente.

Nessa circunstância, percebo que tais entendimentos mostram a diversidade como um campo de disputa das existencialidades dos sujeitos, um campo de aparição e de instauração da diferença que se anuncia na afirmação de si como ser único e irredutível. É espaço de

[55] A reivindicação é uma interpelação política de uma necessidade social. (tradução minha).

constituição das singularidades, dos modos de existência de pessoas e grupos, de diferir-se de si mesmo, mas que, delimitados nos contextos socio-históricos, foi/é submetido à produção de estigmas que classificam essas singularidades em hierarquias e produzem desigualdade econômica, cultural, científica e política. Assim, como espaço de disputa das existencialidades, a diversidade é campo de fluidez, de ambiguidades, onde os modos de normalização das existências se enfrentam, ou seja, os estigmas, constituídos por meio de práticas, como racismo, sexismo, homofobia, xenofobia, entre outras, e as desigualdades são, ambos, gerados nesse processo, ao tempo em que se produzem novas existencialidades.

De acordo com Dussel (2017, p. 230), quando o povo se torna "pueblo para sí", abandona a passividade da obediência passiva que lhe parecia destinada e entra em um estado de rebelião. Nesse sentido, compreendo essas irrupções, como insurgências, como reivindicações do seu lugar, de suas existências singulares e, portanto, em disputa dentro de um projeto societário. Segundo o filósofo "el pueblo que irrumpe com cociencia escinde el todo, produce uma fratura"[56] (DUSSEL, 2017, p. 233).

Dessa forma, afirmo a diversidade não como mera constatação da multiplicidade de existências que, anunciadas por um outro alheio, as define do lugar de onde as anuncia. Mas a diversidade é o espaço de afirmar a diferença como uma irrupção dos sujeitos, uma condição de ser dos sujeitos que, se reconhecendo distintos, podem disputar sua autodeterminação existencial.

3.2 Educação para diversidade: um projeto político sem caminhos

> *A gente está lidando com alunos que vêm de escolas municipais de gravíssimos problemas, seja causado pela desigualdade social e a pobreza, seja causado pelas questões étnico-raciais, nós temos alunos negros, nós temos alunas negras que chegam no instituto e dizem que esse lugar não é para mim, como é que essa aluna lê isso? Por quê que ela lê isso?* ***Se essa instituição não é lugar para ela, é um lugar para quem?*** *(Professora Celina, Campus Ilhéus, 2018), grifo meu.*

Começo a discussão aqui refletindo sobre a narrativa de uma professora que nos provoca a pensar que não há como olhar para a profissão docente sem olhar para os sentidos que uma instituição educativa tem para as pessoas que nela atuam. Segundo Nóvoa (2002; 1995), há uma relação direta entre o desenvolvimento dos professores e da escola, posto que há uma relação

[56] O povo que irrompe com consciência no todo, produz uma fratura. (tradução minha).

direta entre os projetos que determinam os objetivos de uma instituição e os modos como os atores que a constituem participam da construção e realização de tais objetivos.

Os professores, ao discutirem algumas informações durante as rodas de conversa, apontaram como nos dois *campi* do IFBA há uma invisibilidade ou silenciamento, em ambos os projetos políticos, acerca das questões da diversidade e de como isso reverbera na própria profissão docente, já que esta se constitui intrinsecamente vinculada aos modos como a escola se organiza e se orienta. A invisibilidade e o silenciamento se revelaram tanto pela ausência de políticas de inclusão, que garantam a cidadania dos sujeitos da diversidade, como pelo distanciamento de processos culturais e produtivos das comunidades de seu entorno.

Ainda observando o Gráfico 1, estudantes com deficiência[57] também foram reconhecidos como sujeitos da diversidade, por professores dos *campi* de Ilhéus e Valença. No que se refere à inclusão desses estudantes, os professores problematizaram a ausência de profissionais e setores específicos que possam discutir e desenvolver ações de inclusão. No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA (2014-2018), aponta-se, como necessidade, a criação de estratégias diretamente relacionadas às políticas de atendimento dos discentes. Entre elas, está prevista a Política de Assistência Estudantil, com diversos programas, tendo como uma das principais ações a garantia de bolsas de estudo, auxílio moradia e transporte, entre outras.

Destacado como ação independente da Política de Assistência Estudantil, o Núcleo de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) é pensado como um espaço articulador da inclusão de alunos com deficiência, tanto no que se refere às ações internas aos *campi*, como de articulação de projetos formativos de professores, e dos diversos setores da instituição. Dentre os seus objetivos, visa o processo de inclusão, a sensibilização de toda a comunidade, a criação de recursos didáticos específicos, como em ações externas, na relação com diversos agentes da sociedade, para o atendimento necessários aos estudantes nestas condições. Entretanto, como apontam os professores nas rodas de conversa, tal política não foi desenvolvida e as ações realizadas são de caráter pontual:

> A gente teve um aluno surdo que passou e foi uma confusão para gente dar aula para esse menino. Primeira coisa que eles fizeram, não tinha o professor aqui de Libras, contratou um intérprete de Libras e esse intérprete deu uma formação inicial em Libras para todos os professores, mas mesmo assim não

[57] Ao longo do trabalho, aponto pessoas com deficiência a partir das discussões de Silva (2017), que sinaliza o uso do termo fundamentado no Modelo Social da Deficiência, tratando essa questão não apenas pelo aspecto do déficit ou da lesão, mas também pela discussão dos aspectos externos que produzem barreiras sociais, relativizando as disfunções orgânicas e politizando o enfrentamento da limitação por meio de atitudes sociais afirmativas.

> teve comunicação com o aluno porque o aluno também não é alfabetizado em Libras. (Silêncio). [...] Mas assim, tudo é muito complexo. Veio facilitar com a entrada da professora Rebeca que é especialista na forma como se tem que trabalhar com esse aluno e mesmo assim tinha aquela coisa assim, você não era o professor deste aluno. Aí no outro ano tinha um outro professor e tinha que começar do zero com ele e não sabia como lidar com a situação porque o acompanhamento não foi feito até o quarto ano dos professores de disciplinas propedêuticas, o acompanhamento era feito pela professora Rebeca. (Professor José, Campus Valença, Roda de Conversa 2018)

Em sua narrativa, o docente José problematiza os modos como os estudantes com deficiência são incluídos. Nas rodas, os professores afirmaram que a política de inclusão fica a cargo de ações pontuais dos docentes, quer estes tenham formação ou não para trabalhar com alunos deficientes, e reconhecem que tais ações não dão conta de estruturar o trabalho necessário as pessoas com deficiências. Além disso, quando o professor José se refere à ação realizada junto ao estudante surdo, mostra que a ausência de uma política de atendimento a este aluno não garantia que os mesmos professores o acompanhasse em seu processo formativo. Assim, outros professores, ao iniciar um novo ano letivo, precisavam conhecer o aluno, estudar modos de se comunicar, ou seja, partiam do "zero", como classificou o professor José. Por não serem percebidos em suas demandas específicas e sem a construção de ações que envolvam os agentes dos *campi* em torno da inclusão, esses estudantes também eram alunos de ninguém.

A ideia de uma possível homogeneização dos estudantes acaba por estabelecer uma relação dicotômica, binária e hierárquica, típica do caráter metonímico da razão indolente, e expõe a construção dos sentidos produzidos pelos docentes sobre a condição de existência daqueles sujeitos. Entendo sentidos como define Rios (2011, p. 38) "uma construção social, um empreendimento coletivo por meio do qual as pessoas lidam com as situações e os fenômenos a sua volta". Nessa direção, ser aluno de ninguém, revela a condição de invisibilidade produzida pelos docentes sobre os sujeitos da diversidade que possuem uma deficiência físico-motora ou cognitiva, o que traz para essa discussão uma problemática, posto que Rios (2016, p. 290) chama a atenção para o fato de que a cultura de homogeneização nas escolas "desafia cotidianamente o(a) docente a lidar com o Outro, estabelecendo uma relação direta com a identidade e a alteridade, em que o sujeito é ele/ela e a relação com o Outro". Desse modo, o Outro é o estranho, o que está à margem.

A professora Rebeca, ao relatar seu trabalho com o estudante surdo, durante a escrita de suas experiências nas cartas, revela algumas estratégias que construiu na tentativa de garantir a inclusão. Ela deixa claro que seu trabalho ainda perpassou a implantação do NAPNE,

entretanto, dependeu diretamente de sua ação e não de uma orientação que pudesse articular os setores e docentes dos *campi*:

.

> [...] eu atuava dando-lhe a acessibilidade pedagógica necessária. Como a Língua Portuguesa é a segunda língua para os surdos, as construções de frases e palavras em Português, confundiam muito o entendimento dele. Assim duas vezes na semana ele tirava as dúvidas e eu acrescentava algumas palavras contextualizadas para o seu vocabulário. (Professora Rebeca, Campus Valença, Carta Pedagógica, 29.04.2019)

No processo, a professora Rebeca mostra que sua ação era pontual, mas era esse trabalho que possibilitava ao estudante a compreensão dos conhecimentos. Aquilo que não passava por ela, acabava sendo negado ao estudante. Considerando as questões apontadas, penso que a invisibilização promovida na escola, no que concerne aos estudantes com deficiência, se revela no modo como é conduzida a política de inclusão destes no cotidiano da escola. Ao narrar que não havia comunicação entre docentes e estudantes, por conta do não domínio de Libras, mesmo com a contratação de intérprete, o professor José mostra as condições de interação que foram constituídas com o estudante na entrada deste no instituto.

Ora, sem a ação da professora, o estudante surdo não conseguia interagir, na lógica e linguagem postas como dominantes na instituição, desse modo, acabava por ser um aluno de ninguém. Assim, apesar do acesso de alunos com deficiência, sua inexistência acaba por ser legitimada na instituição e a exclusão destes estudantes do universo do IFBA torna-se naturalizada.

A questão da naturalização da exclusão, da indiferença com os diferentes, pressupõe a ideia de que há uma condição dada aos sujeitos que os coloca em situação inferior. Como se fosse um destino dado, a assimetria ontológica debatida por Tubino (2016b) é construída como um modo de tratar o que é da ordem da convenção, como se fosse da natureza, enquanto estratégia de legitimação moral da exclusão produzida. Mas compreendo que só é possível pensar em um processo de inclusão se o mesmo gerar o que Tubino (2016b, p. 72), denomina de cidadania inclusiva, que consiste em garantias de que "las políticas y proyectos de reconocimiento intercultural estén articulados a políticas y proyectos redistributivos y de representación"[58]. Portanto, sem uma política que inclua os sujeitos surdos no próprio projeto da escola, no seu financiamento, na estrutura formativa, curricular, o que temos é uma

[58] As políticas e projetos de reconhecimento intercultural estejam articulados a políticas e projetos redistributivos e de representação. (tradução minha).

invisibilidade produzida por práticas que reforçam a assimetria já constituída social e politicamente.

Apresentei aos professores outras informações acerca de atitudes e ou práticas desenvolvidas nos *campi* nas questões ligadas à diversidade. Os professores, em sua maioria, responderam que concordam em afirmar que a escola promove atividades educativas conforme está posto na Tabela 6.

Tabela 6 – Sobre atitudes/situações com questões da diversidade nos campi Ilhéus e Valença do IFBA

Opções	**Ilhéus**		**Valença**	
	Concordo	Discordo	Concordo	Discordo
A escola promove atividades educativas com questões de gênero, etnia, religiosidade, deficiências, entre outros, ao longo do ano letivo.	82%	18%	72%	28%
A escola promove atividades educativas com questões da diversidade ao longo do ano letivo.	0%	0%	0%	0%
A escola envolve o tema da diversidade apenas em datas comemorativas.	45%	55%	45%	55%
Existem projetos na escola encaminhados pela reitoria/pró-reitorias para trabalhar com questões de gênero, etnia, religiosidade, deficiências, entre outros.	33%	67%	19%	81%
Identifico as principais manifestações culturais que existem na comunidade onde a escola está inserida.	36%	64%	56%	44%
Ocorrem na escola, atividades culturais da comunidade.	36%	64%	40%	60%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A tabela revelou que 82% de professores em Ilhéus e 72% de professores em Valença concordam com a afirmação de que a escola promove atividades educativas com questões da diversidade, mas, ao debaterem as demais opções da questão, os professores discutiram a interpretação do que estava disposto nelas. Ao discutirem se a escola promove discussões acerca das questões da diversidade, em todas as rodas, os professores se pronunciaram afirmando que ocorrem discussões na escola, mas estas são realizadas por alguns professores e não como uma política de formação ou um trabalho curricular promovido pelos *campi*. Nesse sentido, além de reafirmarem a ausência de uma proposta dos *campi*, mostraram que há também um processo de inferiorização ou descrédito das ações realizadas em relação às questões da diversidade, como afirmam os professores Rodrigo e José:

> [...] então existem grupos de professores que às vezes faz alguma coisa, mas o IF como uma instituição, o que seria isso? Uma gestão, o IF promove esse tipo de coisa? Seria uma questão de política institucional. Há ações pontuais com um grupo específico de pessoas, mas faltam essas ações institucionais. (Professor Rodrigo, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> [...] eu sou completamente contra isso. Não. Em reconhecer que a escola faz, porque a escola não faz. A gente tinha um grupo aqui que era grupo de estudo mesmo e ia se transformar num grupo de pesquisa que era sobre a diversidade e a gente era atacado pela própria escola. A própria escola não queria que o grupo funcionasse. Inclusive ficava, dentro de sala de aula alguns colegas que a gente não sabe, não sei dizer quem chegava e dizia assim "você vai para o grupo dos viados, para o grupo dos gays?" (Professor José, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

Os professores Rodrigo e José reafirmam que as discussões das questões da diversidade são de caráter pontual, feitas por alguns professores. Este aspecto se expressa ainda na Tabela 6, pois, apesar do número expressivo de concordância de que a escola promove ações, estas ações são apontadas por uma minoria de professores (33% Ilhéus e 19% Valença) e oriundas de setores centrais da instituição, como a Reitoria. Posta esta questão na roda, o conjunto das narrativas revelou que não há uma política instituída acerca do assunto, apesar de existirem documentos institucionais que explicitam a intenção de desenvolvê-la. Além disso, a contradição entre a informação dada, na questão e análise dos professores, insinua o caráter segmentado e isolado destas ações.

Chamou minha atenção o fato de nenhum professor reconhecer que estas discussões ocorrem ao longo do ano letivo e que 45% dos professores dos dois *campi* indicaram que apenas acontecem em datas comemorativas. Ainda que muitos docentes ou grupo de professores não percebam a questão da diversidade, em uma perspectiva celebratória,[59] as narrativas e informações indicam que a ideia de diversidade discutida como algo pontual possibilita reforçar a ideia de celebração das diferenças, o que acaba construindo ou mantendo hegemonias sobre as existências dos sujeitos da diversidade. Assim, observei um conflito instalado sobre o que seria compreendido como respeito à diversidade nos *campi*, pois, apesar de haver em alguma medida momentos de discussão acerca do tema, nas ações cotidianas, os professores narraram que há uma ausência de propostas e até um "ataque" às ações desenvolvidas, como disse o professor José.

Esta discussão é colocada por Tubino (2016b), ao apontar que os modelos em que as diferenças socioculturais são percebidas como marcas de assimetria como se fossem naturais, apenas legitimam hierarquias sociais e estigmatizam pessoas, impedindo-as de participarem de forma digna nos espaços sociais. O filósofo problematiza este modelo, que não gera políticas de reconhecimento, posto que estas "son capaces de generar mayor equidad de oportunidades

[59] Entendo tal perspectiva própria do discurso que constata a pluralidade das pessoas e grupos, propõe a ideia de respeito mútuo, entretanto, não descortina os processos sociais, econômicos, culturais e políticos que geram desigualdades e exclusão, pelos marcadores construídos como modos de hierarquização das diferenças.

para incluir en la comunidad política a los grupos identitarios injustamente excluidos del ejercicio de la ciudadanía"[60] (TUBINO, 2016b, p. 06). Nesta perspectiva, entende ainda que, sem o exercício de uma cidadania que inclua os sujeitos no debate e na construção de um diálogo horizontal, não é possível estabelecer um espaço público democrático e multicultural. Este só se constitui a partir de ambientes deliberativos e inclusivos da diversidade. Para Tubino (2016b), a política de reconhecimento é um direito humano a ser incondicionalmente respeitado.

A proposta de uma política de reconhecimento do direito a ser diferente, como um direito humano, contrapõe-se à ideia dos direitos humanos universais como advoga o regime europeu. Santos (2012) afirma que uma concepção de direitos humanos, marcada pelo modelo ocidental como proposição universal, desconsidera que outros regimes possuem uma compreensão distinta de quais são os valores fundamentais de defesa da dignidade humana e o propósito de constituir estes valores como universais ou não. Nesse sentido, ainda que cada regime busque definir os valores fundamentais enquanto direitos humanos universais, tal condição por si inviabiliza a ideia de universalidade dos direitos humanos, como preconiza o Ocidente. Esta ideia só se torna possível ao Ocidente, posto que incorpora, histórica e moralmente, a possibilidade de conceber a natureza humana como uma essência.

Assim, Santos (2012) argumenta que a ideia de uma essencialidade da natureza humana fundamenta para muitos autores a universalidade dos direitos humanos, que se justificaria pela condição destes direitos serem destinados aos seres humanos. Entretanto, a universalidade é requerida não pela sua condição de "seres", mas pela condição de "humanos". Nessa direção, observando que a condição humana se manifesta pela singularidade de cada ser, ao se realizar, a diversidade é a condição da humanidade e, nesse sentido, advogo, com apoio em Tubino (2016b) e Santos (2012), que, se há algo a ser universalizado, é a possibilidade de que cada pessoa ou grupo social possa afirmar a sua diferença e, nesse sentido, a natureza humana é um conceito culturalmente variável.

Compreendo que a ausência de uma política da diversidade nos *campi* do IFBA compromete a possibilidade de assegurar à instituição seu caráter público, democrático e promotor da cidadania inclusiva. Considerando ainda esse caminho de análise, outra informação na Tabela 6 que chamou a atenção dos docentes foi a relação que os *campi* estabelecem com as comunidades.

[60] São capazes de gerar maior equidade de oportunidades para incluir na comunidade política os grupos identitários injustamente excluídos do exercício da cidadania. (tradução minha).

A maioria dos professores discordou de que ocorrem manifestações e atividades culturais da comunidade na escola. Esses percentuais chegam a 64% em Ilhéus e 60% em Valença. Eles deixaram claro que há um afastamento da instituição das comunidades, em diversos aspectos. No que tange à própria presença da comunidade nos *campi*, os docentes mostraram que as pessoas do entorno não conseguem acessar o espaço da instituição ou, quando isso ocorre, tem um caráter meramente locatário, como foi exposto pela professora Lirane, do campus Valença, ao dizer: "*Eu aqui não estou lembrando de nenhum evento que tenha participação, estou tentando lembrar, mas só como locação de espaço*". Apesar das narrativas dos professores mostrarem que, muitas vezes, o espaço é alugado em troca de doações, o que a discussão proposta pela professora trouxe é o fato destes *campi* se mostrarem como espaços deslocados das demandas cotidianas de uma comunidade que não participa dos eventos institucionais. O processo de interiorização pretendia justamente criar condições de integrar os IFs às comunidades enquanto espaços promotores de participação democrática, tanto nas suas decisões como na apropriação do que é produzido ou ali implantado. Entretanto, os professores discutiram justamente como esse processo vem se construindo nos *campi*, isto é, na contramão de propósitos inclusivos.

> A escola é isso, ela estava alijada. [...] então, o Telecentro que quando veio aqueles projetos do governo Lula, era para ser construído na entrada, que era para que a comunidade..., feita para comunidade e aí foi e construíram no lado interno que era para o IFBA. Então o Telecentro está sendo utilizada majoritariamente pelos nossos estudantes e não pelo povo do Tento. (Professor Erahsto, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

A narrativa do professor Erahsto revela como a condição de espaço público é ignorada pelas gestões dos *campi*. Ao agregarem a nova institucionalidade, os IF foram colocados em uma condição de política pública de desenvolvimento regional, prevendo-se que esse processo ocorresse de modo endógeno, o que, segundo Pacheco (2011, p. 19), implicaria "tecer em seu interior propostas de inclusão social e de construir por dentro delas próprias alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade". Nesse sentido, o autor diz que os IFs foram destinados a constituir lugares de disputas, territórios onde negociações e decisões coletivas gerassem identidade e sentido de pertencimento. Entretanto, o que as narrativas revelam é que o modelo constituidor dos sistemas públicos de ensino como instrumentos civilizatórios ainda se mantém.

Mas cabe destacar que o processo de interiorização dos *campi* também gerou a não permanência dos docentes nas comunidades e nas cidades, pois muitos dos *campi* estão lotados. Desse modo, muitos professores não vivem nas cidades, desconhecendo suas lógicas e seus

movimentos culturais. Ficam na localidade apenas o período suficiente para o desenvolvimento de suas atividades na instituição, como bem relatou a professora Rita:

> Assim eu acho que relativamente somos isolados da comunidade, eu acho que tem muito a ver com que Rafael falou, com essa questão da maioria dos docentes não pertencerem ao município. Eu, Rita, sinto muito, muita falta disso. Se eu estivesse no IFBA da minha cidade, eu tenho certeza que eu teria muito mais facilidade para estabelecer parcerias, porque eu pertenço à comunidade, eu morando lá, estando mais tempo lá, então até em um horário que não fosse o horário qualquer, eu poderia visitar ali, teria conhecidos e poderia entrar em contato, isso facilita as relações com a comunidade externa. (Professora Rita, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

A narrativa da professora traz implicações que ampliam a discussão acerca da relação da escola com a comunidade. Sem esse sentimento de pertença, de sentir-se parte das cidades onde os *campi* se situam, os docentes também constroem limites para a articulação de ações com os sujeitos e as instituições locais.

Compreendo então que a perspectiva prospectada para os IFs, tomando-os como um espaço de educação pública e uma instituição que se compromete com o desenvolvimento local, coaduna-se com a ideia da democracia multicultural proposta por Tubino (2016b), pois consiste na construção de um espaço público deliberativo, que assegure a participação da sociedade civil nas decisões e na construção de políticas públicas. Assim, é preciso que a escola se interculturalize, o que significa incorporar, em sua lógica constitutiva, o compartilhamento de sentidos acerca de valores, culturas, modos de produção de grupos, aspectos que não se delineiam apenas segundo a lógica do mercado. Do mesmo modo, a própria política de interiorização precisaria levar em conta as possibilidades de pertencimento e promover vínculos entre os docentes e as comunidades. Ainda segundo Tubino (2016b), os IFs devem ser espaços culturalmente inclusivos, socialmente diversos e que discutam os problemas de injustiça cultural e redistributiva da sociedade.

A reflexão acerca do caráter público da educação direciona-me para a ideia de "escolas sem sociedade", considerada por Nóvoa (2002, p. 19), ao afirmar que vivemos em um período que "para muitos alunos e muitas famílias, a escola não tem qualquer sentido, não se inscreve numa narrativa coerente do ponto de vista de seus projetos pessoais ou sociais". Tal condição afasta a comunidade e cria espaços abissais entre a escola e os sujeitos que a ela pertencem. Entretanto, adverte que esta lacuna precisa ser preenchida por uma construção que garanta o caráter público da escola. Ações centralizadas só reforçam a ideia de escola como espaço privado, mesmo que seja um espaço estatal, por isso é fundamental a constituição de uma

narrativa pública da educação, que favoreça um espaço democrático e participativo, capaz de fortalecer as redes de comunicação entre arte, cultura e ciência.

Durante as conversas com os professores, sugeriu-se que uma das formas de maior invisibilidade produzida pela indolência da modernidade está no projeto da instituição, que reverbera na organização de seus cursos técnicos. No movimento coletivo propiciado por esta pesquisa colaborativa, os docentes foram levados a apontar outros aspectos que apartam a instituição da comunidade, e duas questões foram apontadas. A primeira refere-se a uma predefinição dos cursos de acordo com o gênero e classe social dos estudantes, a outra refere-se à relação dos cursos técnicos com os arranjos produtivos locais, como explicitam as narrativas que seguem.

> A escola não apresenta nenhum tipo de orientação e isso é muito visível porque a gente tem na educação técnica três cursos e todos eles, se a gente for colocar, a grosso modo, são mais ligados à engenharia, a informática, onde, por exemplo, a presença da população masculina é sempre mais forte do que a de mulheres e são cursos que tendem a ser de uma preferência, digamos assim, de uma classe média, eu não estou dizendo que é apenas isso, estou citando isso porque, por exemplo, quando você fala curso como Guia de Turismo, o papai lá da classe média, branca, proprietário, não vai querer que seu filho faça um curso técnico de Guia de Turismo, vai querer que faça de edificações, informática, são cursos que têm um tom bacharelesco. (Professor Philipe, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> Aquicultura tem um problema porque os filhos de pescadores não querem fazer aquicultura. Isso aqui, o bairro que a gente está, o Tento, ele é uma comunidade pesqueira, a colônia de pescadores é vizinha da gente, praticamente. [...] O pescador mora num bairro da cidade, ele não tem terreno que seja no quintal, para fazer tanque de aquicultura. Aquicultura é produção de pescado em confinamento, é tanque. Então, se fosse o curso de pesca era diferente, faz sentido para o cara. [...] tem esses pescadores que estão aqui, que são nossos vizinhos, eles saem para pescar camarão [...] quem é que disputa com ele o mercado? A maricultura. A produção de camarão em cativeiro. Para eles nós somos os inimigos, os caras que produzem gente para concorrer com eles [...] então, se você observar bem, do ponto de vista da conexão, o curso de aquicultura não é exatamente um curso que se conecta com o pescador, ele é um curso que compete com o pescador. (Professor Erahsto, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

As duas narrativas acima apontam para as questões suscitadas nas rodas de conversa pelos docentes. Na narrativa do professor Philipe, observei um debate que foi tratado acerca da presença de meninas[61] nos cursos técnicos historicamente de inserção masculina. Outras narrativas trataram igualmente desta questão, apontando como o conflito da inserção das

[61] Compreendo que a questão de gênero transcende o binarismo homem e mulher. Entretanto, reporto-me aqui à dualidade assinalada, considerando a delimitação do debate feita pelos professores em suas narrativas.

meninas nos campos de trabalho, a participação em aulas práticas e nos estágios, como disse o professor Leandro, do campus Ilhéus: "*Então eu acho que é uma questão difícil de se pensar aí, [...] tem a questão da população ser majoritariamente mais masculina ou não. Vamos considerar uma engenheira que vai liderar uma equipe. O medo é uma questão desafiadora também, não é?*" Além disso, foi mencionado como muitas meninas, no cotidiano das aulas, travam embates por empoderamento, constituindo momentos nos quais os conflitos de gênero afloram nos *campi*.

Entendo que essa questão transcende o próprio âmbito educacional, como apontam os estudos como de Hirata (2003; 1998), Guimarães e Georges (2009), Santos, E. (2012) e Lopes e Quirino (2017), que focalizam os espaços da mulher no mundo do trabalho e a formação profissional, inclusive os processos subjetivos de meninas ou mulheres, que incidem sobre a escolha de cursos técnicos. Entretanto, a percepção dos docentes acerca dos conflitos existentes em torno da questão de gênero indica que este é mais um aspecto silenciado. Os professores mostraram como na identidade dos cursos e nos modos de realização de suas atividades, as temáticas da diversidade, como o gênero, por exemplo, ficam limitadas aos conflitos e aos modos como cada um pode lidar com as questões, quando tais aspectos deveriam estar permeando o projeto pedagógico e o cotidiano educacional de cada curso.

No que se refere à questão da classe social, o professor Philipe reflete sobre como os cursos também apresentam em suas identidades aspectos dessa ordem. A questão é central à própria constituição do campo da Educação Profissional, pelos aspectos de dualidade do ensino, bem como pela restrição da formação ao campo técnico, sem uma perspectiva científica ou humanística de formação. Após a implantação do Decreto nº. 5.154/04, que instituiu o Ensino Médio Integrado, a concepção dos cursos ofertados vem sendo tema de discussão, pois, se, por um lado, há a necessidade de romper com a ideia de formação para o trabalho, como único e final de horizonte formativo, para os filhos dos trabalhadores, por outro lado, Moura, Filho e Silva (2015), mostram que, no Brasil, a maioria dos jovens menores de 18 anos busca inserir-se no mercado para colaborar com a renda familiar.

O projeto de ampliação dos IFs e sua interiorização, bem como o EMI, visavam alcançar esses jovens, ofertando-lhes uma educação que lhes permita melhor inserção no mercado de trabalho, ao tempo em que possibilite uma educação científica e humanística que os leve ao prolongamento de seus estudos no ensino superior e lhes garanta a possibilidade de construção de uma cidadania inclusiva. Como herdeiros dos povos que foram excluídos, esses jovens, ao buscarem a possibilidade de participar do mundo produtivo, adentram o sistema de

desigualdade (SANTOS, 2007) caracterizado por um sistema hierarquizado, que cria uma política de integração que dicotomiza, classifica e seleciona. Quando adentram este mundo, os estudantes são condicionados pelas forças reguladoras e só podem dispor do que é ofertado. Aqueles que dele não participam, são destinados aos guetos onde quem aí se situa não existe, é descartável, é destinado ao sistema de exclusão (SANTOS, 2007, p. 63), que consiste em manter os desocupados alijados, pois, estando fora dos processos regulatórios, já não sentem esperança de qualquer inclusão.

Ao serem questionados sobre os fatores que interferiam no trabalho docente, a situação econômica precária das famílias dos estudantes foi apontada por 60% dos professores de Valença e por 58% dos professores de Ilhéus. O professor João Paulo revelou como a falta de recursos materiais dos estudantes gera dificuldades:

> O que eu já percebi e está dando mais dificuldade, não seria tanto dificuldade grande, mas que causa impacto é a questão da renda familiar dos alunos, por quê? [...] O que posso fazer mais na sala de aula é mostrar a unidade de programação funciona, só que a lógica de raciocinar e resolver problemas eles têm que desenvolver. Isso aí, eu falei para eles, então para resolver isso é praticando, fazendo exercício em casa, praticando, praticando e praticando. Só que tem muita gente que nem computador tem casa, tem gente que não vai praticar. Ou tem computador, mas não tem internet para poder baixar os problemas e tal para resolver. (Professor João Paulo, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

Considerando o que aponta o professor, é importante a escola assegurar as condições para que os estudantes pobres possam ter acesso a equipamentos, a novas tecnologias, de modo que os espaços escolares forneçam os meios de promoção da inclusão e não sejam meramente espaços de reprodução de um sistema excludente. Como uma proposta de educação para o trabalho, ou que tem o trabalho como princípio educativo, a EPT precisa ser pensada enquanto um projeto que promova a cidadania intercultural e não alimentar apenas a lógica do sistema de desigualdade e exclusão. Segundo Santos (2007), atualmente, o trabalho é um recurso global e, portanto, vem deixando de ser um fator de cidadania para ser um fator de exclusão, ao retirar muitos trabalhadores dos seus postos e negar-lhes a condição de sujeitos participantes do sistema produtivo, ainda que subordinados. No âmbito desta lógica, adverte que o sistema de exclusão se tornou híbrido e que, na atualidade, se manifesta tanto pelo racismo como pelo sexismo, pois o processo de etnização ou racialização é bem visível, bem como o papel da mulher e o modo como se dá sua participação no mercado de trabalho.

Corroborando esta discussão, Dussel (2017), chama a atenção que a reinvindicação popular, na disputa de um projeto anti-hegemônico, passa, ainda, pela possibilidade de ter articuladas às suas reivindicações políticas, as demandas por melhores condições materiais da

vida econômica. Assim, é importante reconhecer que, atravessados por questões étnicas, de gênero, religiosas, sexuais e de deficiência, os sujeitos da diversidade igualmente são sujeitos economicamente pobres, e que, ao buscarem uma formação profissional, também buscam o reconhecimento do seu direito econômico para viver.

A narrativa do professor Erahsto também colabora com a discussão acima, mas traz outro aspecto sobre a relação dos cursos com os arranjos produtivos locais. Em geral, foi revelado, em outras narrativas, o esvaziamento dos cursos ou do interesse dos estudantes pelas áreas técnicas ofertadas, ou como os *campi* não se integram à comunidade local. Na gênese da constituição dos IFs está clara a perspectiva de que, ao atuar mais próxima de cada região do país, a instituição poderia negociar melhor com os atores locais, sendo uma articuladora e alavancadora da inclusão social e da distribuição de renda. Nessa direção, os sujeitos locais, com seus modos de produção, precisariam ser incluídos na discussão dos projetos, como construtores do território onde habitam. Segundo o documento que traça as concepções e diretrizes dos IFS, caberia a estes:

> garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2008, p. 23)

Desse modo, quando o professor Erahsto revela a desconexão entre a identidade do curso de Aquicultura e a atividade produtiva feita pela comunidade local de pescadores, observei que, muito longe de atender as concepções e diretrizes pensadas, o projeto do curso se dirige ao fomento de uma lógica em que, ou os sujeitos se adequam ao modelo de produtividade, ainda que ele gere desigualdade, ou lhes restará o sistema de exclusão.

Nessa direção, Tubino (2016b) adverte que é fundamental, em um projeto de instituição que queira gerar a inclusão social, descolonizar o próprio espaço por meio de uma cidadania inclusiva. Assim, criar espaços de interlocução entre a escola e a comunidade poderia produzir um diálogo em que os interesses, os horizontes da comunidade tivessem força para encontrar os horizontes da instituição. Para o filósofo, o Estado deve enraizar-se ética e culturalmente e, para tanto, deve abster-se de promover unidades homogêneas e se transformar em uma associação plural. Reconhecendo aqui o IFBA como um espaço institucional e público, entendo que falta ao mesmo construir espaços deliberativos de modo democrático e intercultural, que possibilitem a reconstrução de seu projeto político, para uma atuação junto à diversidade, e viabilizem atividades que confluam para produção de cidadania inclusiva.

Outro aspecto que fica explícito é como, no processo de desenvolvimento das políticas de atenção aos sujeitos da diversidade, a instituição foi aderindo ao modelo já discutido de que a diversidade adentra a escola meramente no discurso, e, assim, ganha um caráter de multiculturalismo assimilacionista (CANDAU, 2012). No caso da EPT, as diferenças dos sujeitos são vistas como ponto de partida em direção a uma homogeneização prevista, o mundo da produtividade, e a possível inclusão dos sujeitos ao sistema de desigualdade. Assim, a comunidade pesqueira, com seus saberes, com sua visão de mundo, de produção, precisa se adequar a outro modelo que não se coaduna cultural, social e economicamente a sua realidade.

Ainda refletindo acerca da narrativa do professor Erahsto, quando disse que a comunidade percebe o IFBA, ao afirmar: "*Para eles nós somos inimigos, os caras que produzem gente para concorrer com eles*", reconheço que sua colocação reverbera uma percepção que esteve muito presente nas rodas de conversa, relativa aos modos como os professores também se sentem afastados das comunidades ou como esse distanciamento produz uma percepção de distinção ente "*nós e eles*". Ao incluir o "*nós*", entendo que o professor Erahsto reflete como a identidade dos professores se constitui implicada pela identidade da instituição. Assim, concordando com Nóvoa (1995), de que é inviável isolar as ações educacionais dos contextos nos quais elas se realizam, o modo como essa instituição se organiza e se insere na comunidade tem relação direta com os modos como os sujeitos agem nela.

O autor adverte que "as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo entre os atores do processo educativo internos e externos" (NÓVOA, 1995, p. 16). Assim, ao ouvir os professores nas rodas, observei que o modo como os *campi* institucionalmente vão dirigindo suas ações produz um processo de invisibilização e silenciamento das questões da diversidade, tanto na relação com as manifestações identitárias dos próprios estudantes, bem como com a cultura e os modos de viver das comunidades de seu entorno. Tal processo tem relação direta com os professores e sua profissão, posto que o desenvolvimento profissional dos docentes tem uma conexão estreita com os projetos das escolas (NÓVOA, 1995). Portanto, os modos como os professores agem, repercutem, propõem e vivem a profissão se entrelaçam aos conflitos existentes na própria instituição.

3.3 O esquecimento do processo formativo

> *A formação para a gente deveria ser feita realmente. Por exemplo, eu acho que minha atitude dentro da sala de aula não é a melhor, mas também não fui orientado a fazer diferente, para mim na verdade está todo mundo igual, então se eu vejo que tem alguma questão, eu tenho sempre que tratar*

> *exatamente igual. Mas a gente sabe que em algum momento acolher alguma situação ou outra seria interessante. Mas eu, para mim, os alunos ali estão exatamente iguais, independente de gênero, independente de cor, isso talvez tivesse uma formação que me ajudasse nessa questão, eu poderia até ajudar um pouco mais até eles, mas como não tenho, faço minha aula, brinco, faço tudo, mas todo mundo igual. (Professor Rafael, Campus Valença, 2018)*

Um projeto educativo ocorre diretamente com e sobre as pessoas que o integram. Assim, os caminhos que os *campi* traçaram na condução de seus projetos educacionais vão tecendo efeitos na profissão docente ali vivida. Vejo na epígrafe acima, nas palavras do professor Rafael, uma reflexão que revela essa articulação entre o que a escola constrói como instituição e suas ressonâncias no trabalho docente. Ao reconhecer que falta uma formação e a orientação para atuar com as questões da diversidade, o professor mostra que, na sua prática, ainda que busque o "*tratamento igual a todos*", lhe falta algo que possibilitasse "acolher" ou que o "ajudasse" diante das questões com a diversidade, que ocorrem no cotidiano escolar. A proposição do professor Rafael coaduna-se com as reflexões de Loureiro (2001), quando afirma que a docência é uma profissão constituída por aspectos endógenos e exógenos, que configuram e reconfiguram continuamente a atividade dos professores. Portanto, as condições formativas que o professor aponta e a sua própria forma de ver as relações com a questão da diversidade, expressa na ideia de "*tratar todos igual*", são variáveis que configuram sua atuação. Neste sentido, compreendo que as políticas, os saberes, as instituições, os processos formativos, as relações com o Estado, tudo se imbrica aos modos de produção do trabalho do professor, constituindo uma rede amalgamada que tece a profissão docente.

Nessa direção, observo a constituição da docência a partir dos estudos de Nóvoa (1999), quando registra que, em Portugal, a partir da segunda metade do século XVIII, viveu-se um movimento de estatização, caracterizado por um controle mais rigoroso dos processos educativos, pela constituição de um corpo de profissionais docentes recrutados pelas autoridades estatais. Tal processo visava não apenas o controle, mas o rompimento com as congregações cristãs que faziam do ofício uma ocupação secundária de religiosos e leigos.

Entretanto, já no século XVIII, sabe-se que outros grupos vinculados a comunidades locais exerciam o ofício docente em tempo integral, mas o avanço do modelo de recrutamento do Estado homogeneizou os professores como um corpo de profissionais, em nome do rompimento com a autoridade de párocos ou notáveis. Porém, nesse movimento, foram rompidos os laços comunitários entre os professores e seus lugares de origens, ainda que estes

docentes quisessem permanecer em suas comunidades, em nome de um isolamento e da disciplinarização da atividade docente pelo Estado.

Destaca-se, nos estudos de Nóvoa (1999), que esse movimento teve forte aderência dos professores, por reconhecerem que o estabelecimento de condições específicas para desenvolver o trabalho docente trazia, em decorrência, um estatuto social e a valorização da profissão. Com o avanço do modelo de escolarização, houve o crescimento do corpo docente e, já instituídas as escolas de formação de professores, foram incorporados saberes específicos para o desenvolvimento e a legitimação do trabalho docente. Além disso, identifica-se também que os professores foram constituindo as associações profissionais, em um movimento de construção de uma unidade intrínseca, em defesa da melhoria do estatuto, da constituição da carreira e do controle da profissão.

Esse movimento desenvolve-se em Portugal e em toda a Europa, ancorado no modelo racional que constituiu o Estado Moderno, e baseado no que Santos (2011; 2010b) denomina de pilar da regulação e pilar da emancipação. O pilar da regulação é constituído pelos três princípios: Estado, mercado e comunidade. O pilar da emancipação, que seria a crescente racionalização da vida social, das instituições, da política e da cultura, é formado por três racionalidades: estético-expressiva, moral e prática e cognitivo-instrumental. Apesar da promessa de equilíbrio entre os pilares da regulação e da emancipação, esse projeto sucumbiu, pela redução do pilar da emancipação ao pilar da regulação. Assim, ao invés de se tornar um ponto de tensão, para garantir que o objetivo das promessas da emancipação social se cumprisse, o pilar da regulação acabou se impondo ao modelo societário cultural e epistemológico, já estando desequilibrado dentro dos seus três eixos, ao ser dominado pelo mercado. Em decorrência, os modelos epistemológicos e sociais se fundiram na constituição do projeto moderno e suas consequências também se apresentam articuladas.

A tensão produzida entre regulação-emancipação constituiu duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação (SANTOS, 1996). O primeiro traduzia como ignorância, o caos e, como saber, a ordem. Já o conhecimento-emancipação via a ignorância como colonialismo e a solidariedade como ordem. Considerando que o pilar da regulação teve hegemonia sobre o pilar da emancipação, o primeiro recodificou em seus termos o conhecimento-emancipação, transformando a solidariedade em caos e o colonialismo em ordem. Com sua prevalência, o conhecimento-regulação, agora fundido ao conhecimento-emancipação, definiu a racionalidade cognitivo-instrumental como um ponto de referência para a definição do que é saber. Nessa esteira, construiu como fundamento do

desenvolvimento de conhecimento e de formação, em geral, a ciência e a técnica, e como modelo de organização social, o Estado, com seu processo de regulação, que se impôs como futuro, em uma perspectiva monocultural, que admitia apenas um modelo de mundo possível.

Nesse caminho, o modelo de profissionalização do magistério em Portugal, apontado por Nóvoa (1999) como fruto do Estado Moderno, desenvolveu-se tendo como horizonte o modelo da ordem e como referência para a produção do conhecimento a racionalidade cognitivo-instrumental. Além disso, não se desenvolve em um único país, mas se replicou em outros locais onde a força de imposição do modelo ocidental acontecia (NÓVOA, 1999) e com a produção de uma monocultura de escala dominante, como adverte Santos (2011; 2010b).

A história político-educacional do Brasil (ROMANELLI, 2010) mostra que, desde o período colonial, nosso sistema de educação foi de ordem disciplinadora, baseado na domesticação e na submissão dos povos da terra e dos escravizados, a partir dos valores culturais importados de uma aristocracia medieval europeia, e de uma ordem dualista, baseada na diferença de acesso e na formação para índios e escravos e para os homens brancos da classe dominante. No processo de mudança do sistema político, que levou o país até a República, no século XIX e iniciou, no século XX, o processo de urbanização e industrialização, observa-se que o trabalho educacional ficou à mercê dos valores que a sociedade dominante incorporou, em cada período, e submisso à constituição de modelos educacionais que atenderiam sempre aos interesses das elites, quer oligárquicas ou da nova burguesia, que instaurou a república. Assumiu-se, aqui, o controle estatal, reproduzindo-se a ideia de controle sobre os processos educativos no Brasil, tal como salientou Nóvoa (1999), no modelo de constituição da profissão docente em Portugal.

Nessa direção, constata-se que, no processo de instituição da profissão docente no país, teve centralidade a dimensão da formação. Os estudos de Catani (2007) mostram que, apesar do processo de profissionalização dos professores remeter às várias dimensões que constituem a atividade da docência, destaca-se a relevância dos aspectos formativos neste contexto. Mais uma vez, o modelo português de instituição da profissão docente vai sendo tomado como referência na constituição da profissão docente no Brasil. Em um estudo sobre os novos cenários da formação no Brasil, Gatti, Barreto e André (2019, p. 15) afirmam que a compreensão do processo formativo de professores produz "indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social que os configura". Portanto, mobilizada pela palavra dos docentes, parto para a leitura dos processos formativos, considerando a articulação

entre a profissão docente e a escola, que vai se revelando marcada pelos processos regulatórios da modernidade.

A formação de professores no Brasil, segundo Tanuri (2014), tem seu nascedouro a partir do sistema europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional adotado pelas elites, foi baseada na formação cultural europeia. Em seu estudo, a autora revela que, apesar dos aspectos específicos de cada época, ao longo do século XX, observa-se que a formação de professores esteve sempre voltada para o atendimento de uma escola produtiva e eficiente, sobretudo na década de 1970, sob os ditames de uma compreensão tecnicista da educação. Apesar do movimento que se identifica na década de 1980, que trouxe exigências acadêmicas e de formação propedêutica para os cursos de professores nas universidades e da reação dos docentes via organizações como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), para a superação de modelos instrumentalistas, a formação docente ainda é um campo em disputa.

Há uma constatação, também feita por Nóvoa (2009b), de que as últimas décadas do século XX, no que tange à educação e à formação de professores, se caracterizaram pela racionalização do ensino (década de 1970), as reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e dos currículos (década de 1980) e nas organizações escolares e seu funcionamento, administração e gestão (década de 1990). Oliveira (2003) aponta que, na década de 1990, há investimentos em massa em políticas curriculares e de formação de professores, que passam a ter um caráter prescritivo, ditadas por especialistas.

Tal atenção especial aos professores os coloca no centro das políticas e dos organismos internacionais, o que é considerado por Nóvoa (2009b, p. 15) como "inflação discursiva", pois gerou sobre eles "maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional". Assim, resguardando os momentos políticos e econômicos de cada época, o que é possível observar é o avanço da regulação e da emancipação cognitivo-instrumental sobre a constituição da profissão docente, no seu caminhar histórico, por meio do processo formativo de professores.

Como parte dessa construção, os professores da Educação Profissional Técnica também têm sua trajetória marcada por um processo de regulação pautado nas bases do conhecimento cognitivo-instrumental. De acordo com os estudos de Machado (2013; 2008), a docência na EPT, estando voltada à formação para o trabalho, até a década de 1940, esteve completamente à parte do movimento educacional no Brasil. A educação para o trabalho manual era depreciada,

já que o caráter colonial e escravagista de nossa sociedade creditava o trabalho braçal aos escravos e aos pobres, e, assim, inexistia no campo educacional. É o avanço do modelo desenvolvimentista, que adentra o país, na primeira metade do século XX, e demanda a formação de escolas para o trabalho e a preparação de professores para atuar em cursos específicos. Entretanto, esse movimento é pontual, sem articulação com a estrutura educacional do país, pois, segundo Machado (2013, p. 349), "a formação sempre foi caracterizada por cursos pontuais, apropriados ou emergenciais".

Só a partir da década de 1960 é que o processo formativo de professores para a EPT passou a ser regulado pelo MEC, mediante o registro de professores e tendo suas normas estabelecidas através de portarias ministeriais. No fim desta década e nos anos de 1970, no período da ditadura militar e de abertura do mercado para empresas estrangeiras, além da entrada de novas tecnologias, aumenta a exigência de formação para o trabalho pautada em conhecimentos científicos e técnicos. Assim, organizam-se cursos de caráter pedagógico para profissionais da EPT, tanto de ensino superior como de nível médio. No período, foram planejadas licenciaturas para o ensino de disciplinas específicas do 2º grau, mas, por falta de definições em sua execução, isso acabou por ser flexibilizado, voltando-se ao esquema de cursos emergenciais para atender a demandas específicas de diversas escolas técnicas federais, em detrimento dos arranjos produtivos construídos no país.

Já nas décadas de 1980 e 1990, mesmo com o advento da constituição federativa e da LDB de 1996, há um silenciamento acerca dos professores da EPT sendo que, em 1986, os órgãos que vinham cuidando dos cursos de formação foram extintos. Apenas em 1997, há um retorno da discussão sobre a formação de professores nessa modalidade educacional, mas com a proposição de carga horária inferior aos cursos que vinham sendo desenvolvidos anteriormente. Em 2002, reconhece-se, no parecer do CNE nº 37/02, que é preciso pensar em uma política de formação de docentes para a EPT. Entretanto, afirma-se que há dificuldades para organizar licenciaturas específicas, dada a multiplicidade e as mudanças constantes nas áreas produtivas, além de orçamento adequado para sustentar licenciaturas dessa natureza.

Na última década, mesmo com o advento dos institutos federais e a ampliação das redes estaduais de EPT, a discussão sobre a profissão docente, neste segmento, ainda se mostra restrita. Em 2008, registra-se ainda a iniciativa de debater uma política de formação para os professores, mas que não gerou nenhuma ação para esse fim. A reflexão sobre como, historicamente, a profissão docente tem sua gênese no processo de emolduramento dado pela razão moderna, revela como o campo da educação sempre esteve submetido a uma lógica de

negação da existência ou de tutela da autonomia dos professores e de sua capacidade de produzir a própria profissão.

Segundo Nóvoa (2002), a atividade docente caracteriza-se por uma complexidade de fatores, entre estes, a indissolúvel relação com a escola, pois os projetos escolares circunscrevem um contexto no qual o trabalho do professor se desenvolve. Assim, a formação docente deve ser encarada como um aspecto constitutivo da própria escola, sendo esta não apenas um espaço de formação, mas também um conteúdo do processo formativo, pois, ao pensar na própria instituição, os docentes refletem sobre seus modos de trabalhar e desenvolver a profissão.

Ao tecer uma discussão acerca de seus processos formativos, os professores refletiram sobre como estes se produzem diante da política de formação inicial e continuada da instituição. Nos dois *campi*, em percentuais acima de 70%, os docentes indicaram que a graduação foi importante para a atuação na EPT, mas que essa formação não permitiu conhecer a realidade da escola básica. Conforme narrativas apresentadas a seguir, os professores licenciados dialogaram sobre o fato de como a graduação, mesmo sendo importante, distanciou-se da realidade da escola básica.

> [...] analisando agora, acho que o problema está também na nossa formação. Porque na área exatas eu nunca vi uma temática dessa, nem mesmo nas matérias relacionadas à educação. Apesar de que no curso de Física que eu fiz são pouquíssimas as matérias de educação. Fiz licenciatura e posso contar a organização da educação brasileira, psicologia da educação, didática [...] e nenhuma dessas não me lembro de ter trabalhado. (Professor Tárcio, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

> A licenciatura ela te volta para ser professor, ela não te volta para ser professor de escola técnica. Quando a gente discute formação integrada e formação técnica... você é professor. E aí tem a necessidade de você conseguir usar o caso da licenciatura e se entender com professor da Escola Técnica e conseguir pensar sua formação a partir desse lugar. (Professor Rodrigo, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Observei que, nas narrativas dos professores, estes reconhecem que as licenciaturas produzem uma formação insuficiente diante da amplitude de exigências do trabalho de professor e tendo em vista a constituição de uma identidade docente. Nessa direção, o professor Tárcio problematiza como os processos formativos na graduação estão desarticulados do exercício profissional na escola básica. Já o professor Rodrigo reflete ainda como inserir-se em uma realidade tão específica como a EPT integrada ao Ensino Médio, que requer a constituição de um modo de atuar com demandas e exigências próprias. Fica nítida tal percepção, posto que

o professor mostra, entre os pares, a ausência desta compreensão, fazendo com que os professores atuem sem a integração de práticas e saberes ou garantam a especificidade de uma educação vinculada à formação de uma profissão, mesmo no caso de professores licenciados que são a maioria nos dois *campi*.

O que as narrativas apontam já é amplamente discutido em outras pesquisas realizadas no país, inclusive em estudos como os de Gatti (2011), Gatti e Barreto (2009), que mostram a carência de profissionais habilitados para atuar, sobretudo, no Ensino Médio. Observam, ainda, que a maioria dos professores é formada por instituições privadas de qualidade questionável e, apesar do reconhecimento público do trabalho em pesquisas e de algumas conquistas, nas universidades públicas, na última década, da formação docente, há ainda um grande fosso entre a universidade e a escola básica. Tal fosso acaba por se revelar em uma perspectiva dicotômica entre o saber acadêmico, tido como teórico, e os saberes dos professores ou as práticas desenvolvidas, o que marca a visão instrumental e hierárquica do conhecimento produzido no pilar da regulação em sua consolidação do projeto da modernidade.

Nóvoa (2017) chama a atenção de que a perspectiva da formação de professores a partir de cursos universitários trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas se perdeu no entrelaçamento com a profissão. Afirma ser importante pensar a formação inicial de docentes a partir de um espaço fronteiriço, entre a universidade e a escola, em que se pense a formação como um *continuum*, um espaço onde se produza não só a formação, mas também a profissão e seu reconhecimento público.

Neste aspecto, as narrativas apontam como tal questão se torna ainda mais aguda para os bacharéis, devido à característica dos cursos de bacharelado que não possuem qualquer identidade com a profissão docente. No quadro de professores que atuam no EMI, 33% dos docentes dos *campi* Ilhéus e Valença fizeram suas graduações em cursos de bacharelado ou como tecnólogos. Portanto, um terço dos docentes que atuam na educação básica desses *campi* não possuem formação inicial para a docência.

Diante dessa realidade, os professores, bacharéis e tecnólogos, revelaram que vivenciaram a entrada na profissão sem uma proposição formativa que orientasse a atividade educativa e, também, apontaram que não tiveram qualquer formação ou orientação para atuar junto às demandas específicas desta etapa e modalidade de ensino. Durante as rodas de conversa, os docentes expressaram que o fato de terem formação acadêmica e até pós-graduação não garante a eles condições de atuar e dominar os processos pedagógicos.

> Imagine que é uma escola técnica, que você precisa de professores da área técnica, são todos bacharéis, a gente chega aqui, imagine, eu cheguei em 2012, a gente vai aprender mesmo no dia a dia, na prática da sala de aula, nas vivências com os colegas, nas reuniões, na conversa. [...] Então eu levei 4, 5 anos da graduação, levei mais dois do mestrado, que também mesmo sendo mestrado multidisciplinar, ainda assim a gente trabalhou quase nada disso. E aí você vem para uma escola como essa que é um grande desafio, eu sinto um grande desafio, não só eu. Eu acredito, como todos os meus pares, os professores da área técnica que a gente conversa. E aí a gente vê que tem essa dificuldade e a própria instituição.... acho que a gente tem que buscar, mas a escola também deveria levar em consideração que é necessário e que se você traz um bacharel que não teve nenhum tipo de formação para licenciatura. (Professora Sandra, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

A professora Sandra revela, em sua narrativa, as condições de iniciação da docência na EPT. Sem uma política de formação, conforme preconiza a legislação, os professores bacharéis acabam construindo referenciais na prática e por meio de trocas com seus pares. Entretanto, a construção deste saber realiza-se de forma espontânea, sem a mediação de um processo formativo que possa problematizar as relações pedagógicas e educativas cotidianas e constituir saberes que promovam uma ação docente reflexiva. Além disso, fica evidente na narrativa da professora que tal processo gera angústias e entraves para os professores bacharéis, em seu desenvolvimento na profissão docente. Refletindo sobre a questão da aprendizagem pelas experiências, Silva acentua que:

> Apropriar os saberes procedentes da experiência demanda processo contínuos de ação e reflexão das relações internas da escola, de práticas cotidianas que se inscrevem na cultura da docência e no constructo de saberes inerentes a um profissional docente. (SILVA, 2019, p. 87)

Fica posto que, no processo de iniciação da docência, os professores bacharéis não acessam outros processos formativos que tenham foco na profissão e na especificidade do trabalho docente. Sem estabelecer um movimento reflexivo de indução à profissão, por meio de trocas que transmitam a expertise do exercício profissional, as referências constitutivas da identidade profissional podem abarcar elementos que não aproximam os docentes do universo escolar ou das atividades que constituem as especificidades delineadas pela profissão docente.

Ao discutirem a questão da formação continuada, os docentes deixaram claro os motivos pelos quais, 30% dos professores do campus Ilhéus e 29% dos professores do campus Valença, que investiram na formação, buscaram cursos no campo da educação. Mas, em percentuais bem maiores, 67% Ilhéus e 35% Valença, realizaram esse investimento em cursos de suas áreas de formação. Nessa direção, ratificam que os conteúdos técnicos e científicos de suas áreas são relevantes para a atuação, como é anunciado nas narrativas que seguem.

> Então na verdade, o conhecimento técnico quando responde essa questão pode ser o seguinte, meu conhecimento técnico que veio da faculdade ele foi muito importante para mim, para dar aula. Então, saber o conteúdo, saber fazer as afirmações de forma correta, tudo direitinho, isso é muito importante, mas ao mesmo tempo eu não tive nenhuma base para ser professor. (Professor Rafael, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

> A forma de eu visualizar, por exemplo uma edificação, é possível visualizar todos os periféricos que estão contidos, por exemplo, nesse meu itinerário formativo: a questão ambiental ligado à questão da engenharia agronômica, a questão das instalações elétricas partindo dos conceitos de eletrotécnica, a implantação disso num terreno para fazer a compensação da movimentação de terras, a questão da agrimensura. Então a forma de eu visualizar vai estar sempre sendo impresso em função do conteúdo que estão atrelados ao meu itinerário formativo. Então acho que por esse motivo aconteceria [...]. Então eu acho que isso realmente contribuiu bastante na minha formação. (Professor Leandro, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

As narrativas dos professores Rafael e Leandro revelam que muitos docentes que atuam nas disciplinas específicas na área da EPT, por não dominarem o campo pedagógico, ancoram todo o seu fazer nos conteúdos que dominam, supervalorizando os conhecimentos e experiências originários da área de formação inicial. Ainda que reconheçam as necessidades do saber pedagógico, este é minimizado na prática docente. Outro aspecto suscitado é que as experiências pessoais, inclusive as que se reportam à graduação, emergem como referenciais na construção das identidades dos professores.

Tal aspecto mostra que os processos formativos, quer dos licenciados ou dos bacharéis, ainda se assentam no modelo de uma razão metonímica e consideram, como conhecimentos de ordem secundária, aqueles voltados às relações sociais, às questões da ética e da condição do próprio ser humano como ser cultural, que constituem matrizes no campo da educação. Assim, privilegia-se, na educação e na formação de professores e profissionais, em geral, a ideia de rigorosidade da técnica e da ciência cognitivo-instrumental, presente no conhecimento-regulação. Para Santos:

> a medida que a ciência moderna foi ganhando terreno sobre formas alternativas de conhecimento – dos saberes locais à religião, da filosofia às humanidades – e, sobretudo, à medida que foi se convertendo em força produtiva do capitalismo industrial, o equilíbrio sobre as duas formas de conhecimento rompeu-se e a ciência moderna passou a ser conhecimento-como-regulação por excelência. (SANTOS, 1996, p. 25)

Nessa direção, a ideia da formação docente, amparada no domínio específico de um conteúdo técnico ou na ciência normativa, tem matriz no modelo fragmentado de conhecimento

também constituído nos moldes da modernidade científica, o que configurou o critério de confiança acerca do processo de ensino. Entretanto, tal aspecto vem sendo questionado, posto que o cotidiano escolar, sendo permeado por sujeitos de diferentes universos culturais, coloca em questão o papel de muitos desses conhecimentos. Assim, o conhecimento escolar é constituído por relações sociais e culturais, processos complexos de mediação que têm dinâmicas próprias e precisam ser ressignificados continuadamente, em acordo com os contextos vividos. Discutindo acerca do sentido da educação, Fleuri afirma que:

> A educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si. As ações e reações entre sujeitos criam, sustentam e modificam contextos relacionais. Estes contextos, por um lado configuram referências culturais, a partir das quais os atos individuais adquirem significados. Por outro lado, através das relações entre pessoas pertencentes a contextos diferentes, estes mesmos contextos interagem, influenciando-se e transformando-se mutuamente. Mais ainda, criam-se relações entre contextos, configurando, por assim dizer, metacontextos. (FLEURI, 2018, p. 52)

Assim, o modelo de formação de professores que privilegia o domínio de conteúdo específico, desenraizado das demandas cotidianas, tende a se afastar cada vez mais das exigências que a presença de sujeitos da diversidade anuncia, evocando diálogo e negociação face a suas constituições identitárias.

Para Rios (2016), uma escola normalizada recrudesce os padrões do ensino, pois os modelos homogeneizantes da cultura da escola segregam os sujeitos que nela transitam e se tornam aspecto fundador das práticas e do processo formativo dos docentes, o que considero ecos do projeto de fragmentação do conhecimento pela racionalidade cognitivo-instrumental. Para autora, “O efeito de sentido presente nesta proposta se traduz na necessidade de formar os (as) docentes para trabalhar a partir de padrões e classificações binárias, pelos quais buscavam o apagamento das diferenças que singularizam os estudantes e os tornarem ‘normais’” (RIOS, 2016, p. 291). Porém, a autora também afirma que a presença dos sujeitos da diversidade na escola vem tensionando o cotidiano escolar que vem se constituindo em um espaço formativo onde as negociações de sentido vão ressignificando as práticas e desterritorializando o lugar fixo em que os sujeitos e o conhecimento são colocados.

Vale salientar que a identidade profissional não é um construto acabado, mas um processo redimensionado a cada movimento experiencial com o qual o sujeito se depara, modificando também o modo como se reconhece e se faz reconhecido pelo outro, sendo, então,

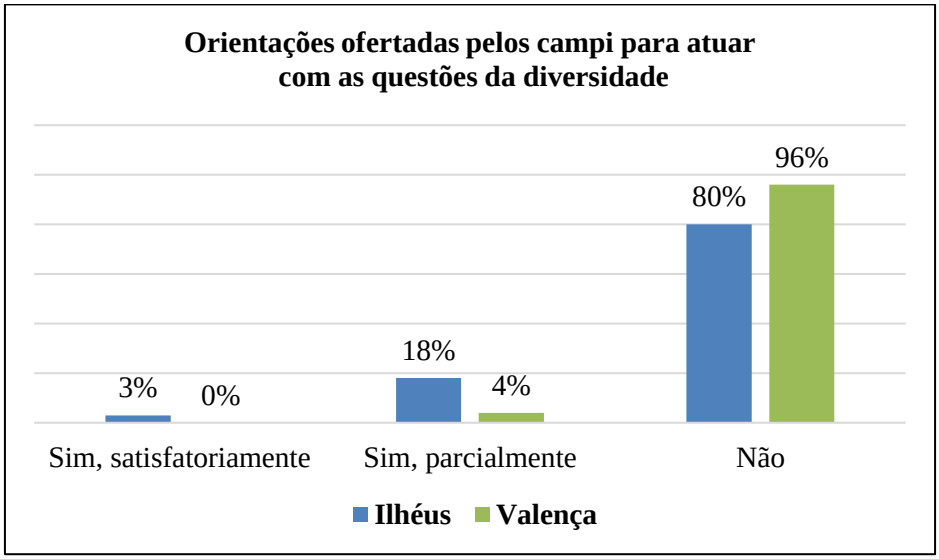
produção de fluidez, instabilidades e transformações (NÓVOA, 2009b). Santos, (2020, p. 02) também corrobora com tal compreensão, ao dizer que "a formação docente é processo, marcada pelas experiências iniciais, não circunscrita apenas a formação acadêmica, inicial, continuada e/ou em exercício". Um processo formativo que não se constrói pela acumulação de cursos, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal que também se reconfigura pela produção das experiências constitutivas deste mesmo processo.

Então, este cenário se amplifica, considerando como a questão do ensino integrado e da diversidade constituem uma rede de conhecimentos que se tornam peculiares à EPT. A proposição do ensino integrado prevê a possibilidade de construção de conhecimento fundado na condição histórica, econômica, política e social das pessoas, portanto um conhecimento marcado por suas trajetórias identitárias e pelos modos como os sujeitos se situam no mundo. De acordo com Freire:

> A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me fez certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 1996, p. 137)

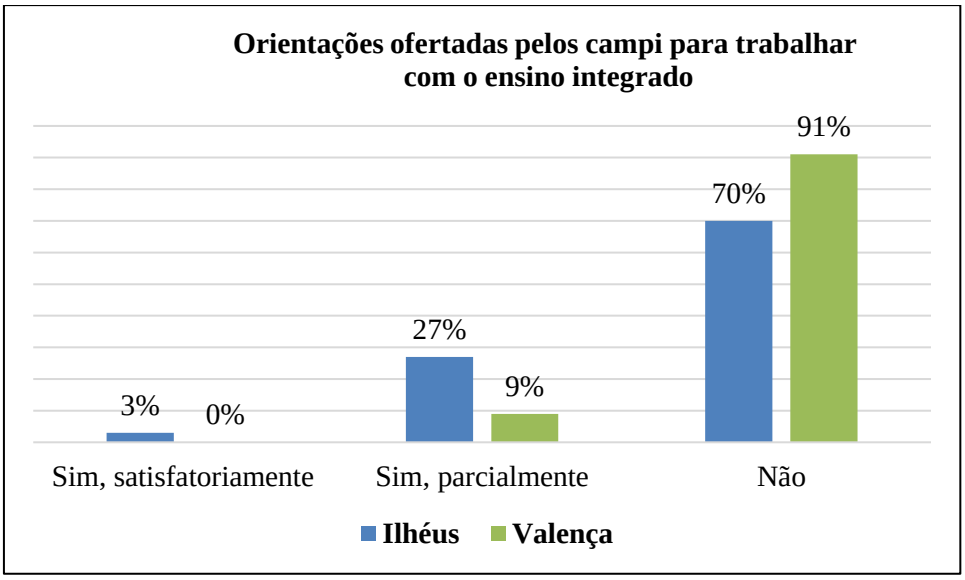
Uma questão suscitada nas rodas foi a promoção do processo formativo em relação à diversidade e ao ensino integrado. Diante dos gráficos 2 e 3, apresentados a seguir, os professores ratificaram que não há um processo formativo que integre as duas questões ou mesmo que as trate isoladamente.

Gráfico 2 – Orientações ofertadas pelos campi para atuar com as questões da diversidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Gráfico 3 – Orientações ofertadas pelos campi para trabalhar com o ensino integrado



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os professores foram unânimes quanto à ausência de políticas de formação. Neste ponto, nortearam o tema com algumas questões que aprofundam o olhar sobre tal situação. Apontaram como é difícil conseguir conciliar estudos de pós-graduação com as demandas de trabalho ou mesmo serem liberados, conforme está previsto na Resolução nº 37/2016, aprovada pelo Conselho Superior da instituição. A questão esteve muito presente quando apontaram um certo esfacelamento de incentivos para o afastamento de estudos. Identificaram que há alguns incentivos como a redução da carga horária, mas muitos afirmaram que não terão incentivos ou não esperam conseguir assegurar este direito.[62] Nesse sentido, aferindo o último grau de formação atingido, 36% de professores em Ilhéus e 22% em Valença possuem doutorado, posso observar que ainda há um grande percentual de professores em situação potencial de afastamento para estudos. Destaco que, entre os docentes, houve uma tensão, um constrangimento, diante da informação de que nenhum docente apontou a direção e a coordenação dos *campi* como instâncias que tenham colaborado para o processo formativo dos professores, em geral. As narrativas a seguir revelam como algumas docentes se posicionaram acerca desta questão:

> E sempre teve alguém questionando essa questão, de falar: "como é que o professor entra?". Ele passa por um concurso, mas ele também pressupõe que ele vai ter alguma orientação de trabalho. Não tem. Chega e joga lá e aí ele

[62] Vale salientar que não participaram da pesquisa professores que estavam afastados por motivo de saúde ou estudos. Segundo dados fornecidos pelas direções acadêmicas dos *campi*, cinco docentes do campus Ilhéus e dois docentes do campus Valença encontravam-se afastados para estudos. Dos docentes de Valença, um pertence ao quadro do magistério superior e o outro retornou a suas atividades ainda durante a pesquisa.

> passa por uma situação. (Professora Márcia, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)
>
> [...] a gente tem que pensar que devido à faixa etária dos professores, as temáticas de hoje não eram temáticas recorrentes de 10, 15, 20 anos atrás [...] cultura africana e indígena, é obrigatório. Só que a gente não está preparada, eu não estudei isso e aí quando eu tiver que dar aula, porque que não existe então para os professores que não tem, professores de português que não deram essa disciplina e que não conhecem, por que não existe um curso? Então, essas coisas deveriam ser pensadas ou que fosse a nível local, da direção de ensino ou que viesse lá da reitoria. Quem pensa a educação do instituto federal? (Professora Márcia Betânia, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

Nas narrativas das professoras fica nítida a ausência de uma política e de ações diretivas no próprio campus acerca da formação docente. Percebi, nos diálogos, que há uma demanda por formação, sobretudo, quando a professora Márcia chama a atenção para o fato de que o professor não tem apoio quando da sua inserção no campus. Ao expressar que "*chega e joga lá*", a professora Márcia revela o sentimento de abandono e até uma possível frustação, pois afirma que os professores entendem que as orientações fariam parte do processo de iniciação ou inserção na docência na EPT, ao assumirem suas vagas nos concursos realizados.

O mesmo ocorre quando a professora Márcia Betânia indaga "*quem pensa a educação do instituto federal*?" – pois mostra o vazio constituído e sentido por ela diante do desafio de atuar com temáticas que já reconhece como obrigatórias e pertinentes, questões que fazem parte do cotidiano de uma geração inserida numa contemporaneidade que se caracteriza pelo conflito entre a metanarrativa do Ocidente e o grito dos excluídos das diversas partes do mundo. Por outro lado, a professora também problematiza que há um esquecimento da formação docente, por setores de gestão do campus, retratando a necessidade de uma ação articuladora, que mobilize processos de encontro e discussões.

Entre os tantos temas que constituem a complexidade da formação docente, a questão da diversidade revelou-se um ponto nodal, posto que se acirra nas escolas, a partir dos marcadores da diversidade, tratados como elementos de hierarquização, que acabam exigindo dos professores modos de atuar e se posicionar nas múltiplas situações que podem ocorrer. Como foi apontado na narrativa da professora Márcia Bethânia, os professores revelaram que, tanto na graduação como nas atividades de formação continuada, são poucos os que tiveram oportunidade de estabelecer uma reflexão acerca dessas situações. Ao problematizar que as mudanças ocorridas nas políticas educacionais voltadas para as ações afirmativas, tal como a Lei 11.645/08, não alcançaram o período formativo de alguns professores; a professora Márcia

infere que não houve para esses professores a possibilidade de constituírem, em suas graduações, referências sobre este aspecto que contorna o processo formativo.

No processo de análise colaborativa, de diálogos em que o entendimento foi sendo construído coletivamente, os professores apresentaram uma tensão na relação do ensino integrado e a diversidade.

A partir daí, os professores Philipe e Sandra refletem sobre outras implicações para a compreensão das questões da diversidade, considerando os modelos formativos que constituem não apenas o âmbito acadêmico, mas o campo cultural no qual são forjados nossos valores e percepções acerca da diversidade, mostrando ainda como isso gerou uma ideia de cisão entre os diversos campos científicos.

> [...] a nossa cultura brasileira muito foi forjada no autoritarismo, não somos formados para pensar no diferente. Pelo contrário, a gente é formado para reprimir o diferente, com machismo, com racismo, com certo ódio à pobreza, uma repulsa à pobreza, não que ser pobre seja bom [...] a gente não tem essa formação muitas vezes na área de humanidades, onde você tem uma possibilidade de você criar certa consciência política nesse sentido de combate às repressões e de luta por direitos, mas aí a gente chega num espaço de trabalho como esse, sem essa dimensão, sem esse critério de sensibilidade, então, obviamente, você não vai né... (Professor Philipe, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> Então eu vejo hoje aqui no campus que o que falta mesmo no saber é o que é a formação técnica e qual é a importância dessa formação para os alunos. E a gente também compreender a importância de outras questões, a gente quer melhorar o técnico, como você tem que trazer aqui a questão de etnia, gênero, como é que a gente faz isso, implementar isso. Se você me perguntasse hoje, eu particularmente não saberia te dizer. Mas, assim, será que teria como a gente desenvolver um trabalho entre os professores das áreas técnicas que pudessem receber alguma informação para que eles pudessem também acrescentar algumas práticas relacionadas a essa temática no seu cotidiano. (Professora Sandra, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Na narrativa acima, o professor Philipe destaca especialmente as marcas de um imperialismo cultural (SANTOS, 1996), reveladas por ele como repulsa à pobreza, o machismo e o racismo, que constituem modos de ver da nossa cultura e que os docentes, como sujeitos de um contexto, também podem reverberar tal visão. Nessa direção, sua provocação dirige-se à importância dos espaços de reflexão no campus, onde o conflito pedagógico e formativo possa ser instalado, com vistas à construção do que chama de "*consciência política*", apontada pelo professor como uma possibilidade formativa que leve às ações de "*combate à repressão e luta por direitos*".

Corroborando com esta discussão, Santos (1996) aponta que é importante criar espaços pedagógicos de conflito cultural e que tais conflitos devem "ocupar o centro de toda experiência

pedagógica emancipatória", para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e as "imagens criadas a partir das culturas dominadas e da marginalização, opressão e silenciamento a que estão sujeitas e, com elas, os grupos sociais que são seus titulares" (SANTOS 1996, p. 30). Considerando essas reflexões, compreendo que, quando o professor chama a atenção para o fato de que muitos docentes chegam à escola sem uma formação voltada para as humanidades, ele se dirige para a necessidade de constituição desses espaços de discussão, entretanto, isso só será possível se os diálogos gerarem uma "educação cidadã intercultural" (TUBINO, 2016b), que, segundo este autor, é capaz de mostrar os modos de opressão constituídos no âmbito social, econômico e político, para que estes espaços possibilitem um diálogo que engendre uma democracia intercultural e inclusiva da diversidade.

Na narrativa da professora Sandra há uma dicotomia entre os processos formativos de profissionais das áreas técnicas e das áreas propedêuticas, em especial, das áreas de Ciências Humanas. Ao tratar da questão, a professora Sandra afirma que, se por um lado, para os docentes da área técnica, falta uma formação de caráter mais humanístico, falta aos professores das áreas propedêuticas compreenderem o caráter técnico profissional que os estudantes do EMI estão realizando. Tal perspectiva também atravessa a formação nas áreas de Ciências da Natureza, como afirmou a professora Amanda:

> [...] há um certo tipo de dificuldade para trabalhar com a diversidade, mas por ser uma área um pouco mais cartesiana. Era o que a gente estava conversando, eu falei assim, traduz aí para mim porque eu não sei do quê que vocês estão falando. Então assim, a dificuldade para mim [...] é inerente de trabalhar com os temas mais ligados às humanidades. (Professora Amanda, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Tal problematização revela-se como uma dicotomia criada pela razão indolente, que toma a ciência apenas pelo seu caráter cognitivo-instrumental e dirige seu potencial para a produção de uma técnica que se afirma pela eficácia na transformação material da realidade, mas deslocada dos contextos de sua aplicação. Assim se consolidou, como modelo único constituidor de verdade, tentando dissolver problemas sociais, políticos e existenciais em problemas científicos, como se a lógica de algoritmos pudesse resolver. Santos (1996) chama a atenção para o conflito a ser estabelecido entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência, posto que, nesta última perspectiva, seja uma ciência comprometida com sua aplicação e seus efeitos na condição existencial, social e política dos seres humanos.

A construção de uma perspectiva integrada de ensino imbrica-se diretamente com a construção de um projeto formativo docente que leve em conta a diversidade e os processos de sua apropriação como um mecanismo de garantia da singularidade das pessoas.

A cisão na compreensão do ensino integrado e a questão da diversidade, no contexto atual, tensionam os docentes a responderem às emergências pelas quais "o atravessamento das culturas exige que a prática educativa deixe de ser binária, polarizada, classificatória para deslocar-se discursivamente a partir de processo de desconstrução e negociação de sentidos" (RIOS, 2016, p. 293). Tal condição, portanto, na EPT, vem implicando em pensar outras formas de compreensão acerca da docência e do desafio de articulação do ensino integrado e da diversidade.

Araújo e Frigotto (2015) apresentam a ideia de que o ensino integrado se opõe às perspectivas reducionistas, pois se compromete com a "formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais" (ARAÚJO; FRIGOTO, 2015, p. 62). Nesta proposição, estes autores discutem que a questão do ensino integrado está além da própria proposição do Ensino Médio Integrado, que se fixa apenas nessa etapa da educação ou na questão do currículo integrado, mas se debruça sobre o entrelaçamento de possibilidades inter, multi e transdisciplinares.

Os autores afirmam, ainda, que o ensino integrado perpassa a definição de "finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação" (ARAÚJO; FRIGOTO, 2015, p. 64). Para eles, é uma posição que se opõe às perspectivas reducionistas, que elegem alguns campos de saber em detrimento de outros, e que promovem um ensino dualista no qual se delega aos sujeitos, que são oriundos das camadas de trabalhadores, uma formação básica e instrumental, em detrimento de uma formação que promova sua autonomia intelectual e política.

Concordo com Araújo e Frigotto (2015), no que se refere à compreensão do ensino integrado. Entretanto, entendo que os autores não observam os aspectos da diversidade como elementos constitutivos desta formação, ou estes ficam secundarizados, quando os sujeitos são tomados na condição de trabalhadores. Assim, a reflexão de Dussel (2017, p. 228), que busca pensar os trabalhadores não apenas na condição de classe instituída pelo capitalismo, mas como povo, enquanto "bloco social dos oprimidos", revela melhor o lugar dos sujeitos que adentram os IFs. Entendo, portanto, que hoje os trabalhadores também devem ser reconhecidos como sujeitos da diversidade, posto que, segundo os estudos de Fleuri (2018), o capitalismo, como

roupagem da modernidade, se instaurou na América, tendo o racismo como coluna estruturante da organização e a hierarquização das pessoas por raça e classe.

A construção de um ensino integrado perpassaria, portanto, não apenas a formação de capacidades políticas, produtivas e de autonomia, mas a produção de conhecimentos nos diversos campos, em uma ação formativa integradora, que se oponha à ideia de uma fragmentação do saber. Em decorrência, dirige-se para uma ação que desvele as dimensões históricas, econômicas e culturais da construção de diferenças que, como mecanismos de hierarquização e classificação, produzem uma realidade de desigualdade social, econômica e política e mantêm os sujeitos no sistema de desigualdade e exclusão, como Santos (2007) discute. E mais: que gere uma educação intercultural cidadã, como Tubino (2016a) preconiza.

Nesse sentido, Nóvoa (2009a) igualmente corrobora a discussão, ao afirmar que um aspecto central na constituição da profissão docente é o compromisso social da escola, como espaço público e de expressão das diferenças, tomando posição diante de temas educativos. O autor defende que, no atual século, o professor desempenha um papel fundante na construção de processos de inclusão, que respondam aos desafios da diversidade e das novas tecnologias. Assim, seus processos formativos são estruturantes dessa convocação feita aos professores, na sociedade atual.

Os docentes colaboradores desta pesquisa trouxeram à tona outro aspecto em relação ao processo formativo. Eles problematizaram como a questão das tecnologias emerge como um vazio e um esquecimento no processo de formação, o que tensiona a relação do ensino integrado, na educação profissional técnica, com a questão da diversidade.

> Agora eu quero falar aqui da realização de cursos, porque você coloca aqui, o que mais potencializa o desenvolvimento profissional docente. [...], que a gente possa sair um pouco das paredes, dos muros da escola e ir lá fora ver o que está acontecendo de inovação, de tecnologia, para poder trazer para cá, porque isso melhora a autoestima do professor, porque, se você for dar uma olhada, os professores da área técnica, eles são, a maioria anda de cabeça baixa pelos corredores, tristes, porque a gente forma e às vezes a gente pensa numa outra coisa, a gente vê o nosso... a nossa profissão sendo, dentro dos muros aqui, sufocada, é como se a gente tivesse sendo enterrado vivo. (Professora Sandra, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> Eu acho que falta programa, você pode tentar pegar na área de informática e desenvolver aplicativos para orientar pessoas que sofrem violência doméstica, também pessoas que sofrem contra racismo. (Professor Philipe, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

As narrativas problematizam a questão pelo diálogo entre o que propõe o ensino integrado na EPT e a questão da diversidade. Defendo que a democratização do acesso e a

inclusão de políticas afirmativas, bem como a atenção que as DCNEPTM dão a grupos historicamente excluídos, como os pobres, quilombolas, indígenas, povos de assentamento, pessoas com deficiência, exigem a capacidade de compreender que a inclusão das pessoas não se dá pela assimilação de lógicas hegemonizantes que negam as condições socioeconômicas, políticas e culturais que sempre excluíram. Ao contrário, é fundante que os processos tecnológicos sejam tomados como dispositivos da luta pela inclusão, sendo, então, um desafio formativo aos professores. Segundo Freire:

> O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento da vítima do progresso anterior. (FREIRE, 1996, p. 130)

Em sua narrativa, a professora Sandra mostra como se sente impotente diante da impossibilidade de acompanhar os avanços tecnológicos. Ao narrar como percebe a baixa autoestima dos colegas bacharéis, diante da circunstância de realizarem o trabalho para o qual consideram ter sido formados, problematiza um processo crítico da formação. Ao dizer "*é como se a gente tivesse sendo enterrado vivo*", apresenta sua angústia diante de uma incapacidade de acompanhar e incorporar os avanços tecnológicos. Tal cenário impõe aos docentes da EPT uma complexidade no processo de ensino e sobre suas identidades, considerando que os docentes, bacharéis e tecnólogos, assumem o lugar da docência como aqueles que estão diretamente ligados aos processos de ensino-aprendizagem, no campo tecnológico. Por outro lado, as demandas de ordem pedagógica se aprofundam, dada a necessidade de articulação de conhecimentos, a adequação de metodologias e a contextualização dos conteúdos, entre outras questões. Segundo Fartes e Santos:

> Essas discussões conduzem inevitavelmente às contradições e aos paradoxos vividos pelos docentes, no que diz respeito ao seu papel social, pois, se por um lado, necessitam dar conta dos conhecimentos técnico científicos constantemente renovados, por outro, devem assumir responsabilidades inerentes ao pleno desenvolvimento humano que caracteriza a função formadora de que estão investidos, o que, parece exigir a mobilização de uma 'racionalidade' ética que se constitua na singularidade e na coletividade. (FARTES; SANTOS, 2010, p. 03)

Nos diálogos construídos acerca da questão, observei que os professores reconhecem como o processo formativo é fundante para a consolidação da proposta dos IFs. Na narrativa da professora Sandra, ela aponta que, no campo tecnológico, a formação precisa se conectar com outras demandas, para além dos estudos acadêmicos, constituindo-se em um horizonte da identidade dos professores na EPT. Como afirma Fleuri (2017, p. 237), "é importante desenvolver uma compreensão crítica do contexto tecnológico, bem como a produção colaborativa do conhecimento e a formação da cultura digital do professor".

O professor Philipe mostra como a produção de tecnologia pode se dirigir à promoção da luta contra a violência e os preconceitos, um desafio que é apontado por Nóvoa (2009a), pois, segundo este autor, os professores ressurgem no início deste século XXI não apenas como sujeitos insubstituíveis "na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias" (NÓVOA, 2009a, p. 13). Para tanto, compreendo que tal questão requer um processo formativo de professores que se entrecruze a uma "educação cidadã intercultural" (TUBINO, 2017; 2016b), tanto para reconhecer as potencialidades das tecnologias como igualmente para submetê-las a um projeto ético-político, que construa sentidos para a profissão docente na educação profissional técnica.

Trata-se de caminhar para uma perspectiva edificante da ciência (SANTOS, 1996), o que implica pensar a aplicação do saber técnico-científico sempre diante de uma situação concreta existencial, considerando a quem se dirige e a quem estará atendendo, e, com isso, buscando saídas para romper com as estruturas de desigualdades e exclusão. Referindo-se à responsabilidade das instituições e dos professores e estudantes sobre as opções tomadas diante das possibilidades da ciência, o autor diz que a manutenção do modelo técnico instrumental só é possível, hoje, "por inércia ou por má fé ou ambas" (SANTOS, 1996, p. 20) da cultura oficial e das burocracias educativas. Do mesmo modo, pela presença dos interesses escusos da institucionalidade capitalista que se utiliza do modelo de aplicação técnica para "ocultar o caráter político e social da ordem que instaura" (SANTOS, 1996, p. 20). Assim, entendo que professores e alunos precisam reconhecer que as decisões sobre o que se ensina, o que se aprende e o que se inventa, inclusive nos cursos que atuam com tecnologias, reverberam na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Diante destas discussões, entendo que há um silenciamento e um vazio, apontados pelos docentes, no que tange ao processo formativo. A ausência de uma política de formação – inicial e continuada –, considerando a especificidade da EPT, já se constitui em uma ação de

esquecimento do processo formativo. Entregues a si mesmos, os professores apenas reeditam os conhecimentos acadêmicos na lógica da fragmentação e da aplicação instrumental da própria ciência e da técnica. Mas eles vislumbram igualmente que a perspectiva de integração vai além da articulação de conhecimentos científicos, humanísticos e técnicos. Assim, reconheci um vazio na relação do ensino integrado com a diversidade, pois se trata de um ponto fundante a ser pensado em política de formação. Não basta apenas estabelecer vínculos e nexos entre os conhecimentos das ciências propedêuticas e técnicas ou entre saberes pedagógicos e científicos, mas constituir um sentido para a docência na EPT, que reconheça a inclusão de mulheres, negros, indígenas, quilombolas, gays e lésbicas, deficientes, entre outros, como um desafio de superação da invisibilidade dessas existências no processo formativo acadêmico e social dos professores.

Penso aqui também que silenciamentos e invisibilidades perpassam o cotidiano da profissão docente. Entretanto, isso não quer dizer que esse processo seja algo aceito, sem disputas e contestações. Ao contrário, justamente por se constituir em uma força de imposição que provoca impactos nos processos existenciais dos docentes, ele mobiliza os professores, que, pelo questionamento, reagem a este contexto.

IV Carta – Dos conflitos, medos e inconformismos

Prezados e prezadas colegas,

Diante da constatação dos modos de invisibilização dos sujeitos da diversidade e da ausência de políticas educacionais para pensar esta questão, fiquei a me perguntar: onde anda nosso inconformismo? Aceitamos tudo assim?

Enquanto ouvia as conversas gravadas com os colegas e lia as cartas, fui observando que temos nos manifestado contra esse projeto que atravessa os campi. São diversas formas em que cada um ou cada uma diz que não concorda com esse projeto político de escola instituído. É claro que de acordo com a formação, a compreensão política da realidade de cada pessoa, essas manifestações se revelam em perspcetivas distintas, mas entendo que há espaço de discussão e de reflexão para o debate.

Porém, vi e ouvi nos diálogos, que estamos frágeis e dissolvidos como coletivo e fiquei a me perguntar se a luta que fazemos por justiça social não precisa estar articulada à luta pela autonomia de nossa profissão? Como nos erguer em favor de uma sociedade mais justa e democraticamente intercultural, se não conseguimos espaço para debater nossas ideias, os caminhos de nossa profissão, no âmbito dos campi e da instituição?

Temi muito quando ouvi palavras e sentidos proferidos sobre desistência, sobre mágoas, sobre "as ignorâncias" que reinam em nossos campi. Fiquei pensando que a maior parte dos/das colegas são muito jovens, com perspectivas de ainda atuar por 15, 20 anos...e daí já bateu esse sentimento de desesperança, de desencontro de si com a profissão. Esse cenário me preocupou mesmo!!

Mas, comecei a ver que nada se move estando insensível e, por isso, estamos mergulhados em uma crise profissional como sinal de desassossego, de uma construção que vem se fazendo por dentro de cada um e de cada uma. Cada pergunta feita, cada momento de reflexão sobre as circunstâncias que vivemos, também ecoou esse sentimento tão freireano que é a indignação, feita de amor pela educação, sem raiva, mas com a devida coragem de dizer que não nos conformamos com o instituído.

E foi nessas crises que nos colocam em linhas tão tênues, lisas, mas tendo pequenas ranhuras, aqui e acolá, que reconheci o inconformismo. Este, para mim, se revela como essa indignação, como uma crítica radical, que, diante do silenciamento, diante da ideia fatalista dominante que tenta imobilizar a luta, diz "não" as experiências de exclusão e sabe que não quer reproduzi-las.

Talvez precisamos construir um espaço de diálogo mais vigoroso entre nós, para vermos que nossos horizontes em atitude de compartilhamento podem achar saídas, pois, como disse, as crises se delineiam por linhas lisas, mas que têm marcas que nos permitem agarrá-las para dar os saltos que precisamos.

Sabe, a crise não é uma coisa por si ruim. A crise é o entremeio, o entrelugar, o espaço aberto porque ela sacode algumas verdades, ela nos coloca contra a parede de nossa realidade formativa e profissional e nos desafia a pensar como vamos sair dela.

Não sei qual a saída. Colegas que estão indo rumo ao Sul podem nos dar pistas, mas penso que, como disse Freire, primeiro temos que construir o espaço democrático entre nós. E provoco todos e todas aqui a se perguntarem o quanto somos capazes de viver com a diversidade, com a diferença? Como nos destituímos de práticas educativas que nos deixam na zona de conforto, que desafios enfrentamos para atuar politicamente e pedagogicamente nos campi?

Neste capítulo, trato desses desafios que se revelaram na crise profissional. Certamente podem ter muitas outras. Talvez as que foram reveladas aqui não sejam exatamente aquelas que mais movem cada um/uma. Mas apresento aquelas que mais se anunciaram no trabalho de campo dessa pesquisa. Posso afirmar que esse território foi muito sinuoso. Causou-me dores e esperança porque transitei pelas nossas práticas, pela nossa identidade profissional, por questões da nossa profissionalização e por aspectos que nos tocam como sujeitos da diversidade, de pele étnica, que têm gênero e uma cultura que habita em cada um ou uma de nós.

Apesar de uma certa angústia, penso que este momento de crise é potente. Passar pelo inconformismo e pela rebeldia é um passo importante rumo às novas possibilidades. Além do que este momento da pesquisa possa revelar, além do que eu pude ver, talvez eis aqui algo a ser afirmado com muita convicção: estamos em crise. E ela tem sacudido, incomodado a nós, sujeitos de nossa história. O grande desafio talvez seja como saíremos dela. O que faremos desse inconformismo e dessa rebeldia? Freire nos ensinou que a rebeldia e o inconformismo são necessários, mas não suficientes. Ou nos mobilizam para anúncios ou nos colocam no campo da desilusão. Eis o desafio do momento.

Um abraço,
Graziela Ninck

Itabuna, 04.10.2019

IV TERRITÓRIOS PROFISSIONAIS EM CRISE: SUBJETIVIDADES INCONFORMISTAS E REBELDES

> *A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, porém, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece. (FREIRE, 1996, p. 29)*

Inspirando-me mais uma vez em Paulo Freire, começo a refletir, neste capítulo, sobre a condição profissional que, atualmente nós, professores da educação profissional técnica, vivemos. Este é um território que emanou sinais a partir de nossas resiliências, de nossa capacidade de lutar e de garantir que a profissão que exercemos seja sempre tratada com dignidade. Compreendo aqui que esta resiliência e a capacidade de lutar se inserem na dinâmica possível entre os aspectos internos, que atravessam os modos de ser e estar na profissão (NÓVOA, 2007), e os aspectos externos, que se pautam nas políticas e nos fatores socioeconômicos que se instauram nas instituições, sujeitos e grupos, afetando vertiginosamente nossa condição de coletividade e de partilha de experiências.

Loureiro (2001), fundamentado nos estudos de Nóvoa, mostra que pensar a docência como profissão implica reconhecer que este fazer possui uma estrutura permanente, que o configura e diferencia de outras práticas profissionais. Isso significa que os saberes e conhecimentos formais instituídos articulam-se a uma atividade profissional e constituem um modo de definir a organização da ação docente, bem como a distribuição e a utilização dos saberes profissionais. Assim, o autor considera que a profissionalização é justamente a condição de melhoria ou de defesa, individual ou coletiva, das capacidades e do uso dos saberes docentes no exercício da profissão e no melhoramento coletivo do estatuto social de uma atividade em que o reconhecimento, a autonomia e o controle da profissão devem ser apropriados pelas mãos dos professores.

Neste sentido, Nóvoa (2007) ressalta que a profissão é uma segunda pele, e que a pessoa-professor é um binômio indissociável. Assim, apesar dos processos de racionalização e uniformização do Estado moderno, há sentidos constituídos pelos professores, no seu fazer cotidiano, que os mobilizam para a adesão, a ação e a autoconsciência, e resultam da forma como se posicionam diante das diretrizes constituídas pelas próprias instituições de ensino, pelos modos como os *campi* se organizam e se relacionam com os contextos socioculturais. Compreendo, então, que um dos aspectos centrais da condição profissional docente é a constante possibilidade de reescrita profissional, que perpassa a legítima ação de reflexão, de

posicionamento e de mudança que o próprio fazer docente requer, no âmbito da instituição educacional em que se atua.

Tal qual outras profissões, mas com suas peculiaridades, a docência foi configurada no seio de um modelo de Estado regulador que, detendo o poder econômico, no contexto brasileiro, determinou os caminhos da profissão docente. Assim, nos países colonizados e periféricos, o modelo capitalista travestido de uma globalização que favoreceu apenas os interesses dos países centrais, não produziu apenas sujeitos hierarquizados em classes econômicas, mas também, por suas diferenças, sobretudo, de gênero e étnicas (SANTOS, 2013). Entretanto, já é um fato que os sujeitos da diversidade lutam por seu reconhecimento e que a falência do projeto da modernidade exige uma opção radical para a reconfiguração da perspectiva de emancipação.

Quanto às exigências atuais do projeto da EPT no Brasil, ao mesmo tempo em que o cenário da racionalidade técnica se aprofunda, por um lado, entra em crise, por outro, colocando os professores diante de desafios que os mobilizam a pensar a própria profissão. Segundo Fartes (2008) e Fartes e Santos (2011), a docência na EPT enfrenta mudanças na cultura profissional que perpassam tanto o seu alinhamento interno quanto a sua relação com o contexto de complexidade.

Posto isso, busco agora a leitura de outros sinais que a cartografia produzida me permitiu enxergar. Defini este momento por "crises profissionais", pois, no seio de um Estado regulador produtor de diferenças e desigualdades, os professores ainda mostram suas inquietudes, aflições e questionamentos, diante dos outros e de si mesmos, como sujeitos da diversidade, e frente aos desafios de pensar os modos de ser e estar na profissão.

4.1 Entre o reconhecimento dos sujeitos da diversidade e os desafios do ensino-pesquisa-extensão

> *[...] a gente ainda não tem ainda no nosso escopo de trabalho mecanismos práticos de lidar com essas diferenças, porque a gente não pode pensar em momentos de aula e projetos que abarquem só esses grupos. Por um lado, você não pode parar tudo em função deles, mas por outro lado você também não pode abandoná-los. **É uma crise que a gente vive**. E tem uma questão muito interessante que é a seguinte: há muitos anos a gente vem falando de diversidade, de atenção a todas as nuances que o ser humano tem de uma maneira geral, mas talvez em nenhum momento da nossa formação haja discussões sobre como, e quando eu digo como não falo de uma coisa, falo de modos, no plural, de interferir nesse processo. (Professora Márcia, Campus Ilhéus, 2019, grifo meu)*

Como anuncia a professora Márcia, os sujeitos da diversidade se presentificam na educação e vêm exigindo dos docentes um modo de se posicionar diante desta presença, que requer atenção às singularidades emergentes. Ao se referir à crise vivida, a professora evoca justamente o conflito entre a tomada de decisão, no que se refere ao reconhecimento das existências dos sujeitos da diversidade, e as (im)possibilidades de acolher ou de atuar com tais singularidades, a partir de suas fragilidades, apontadas aqui no âmbito do processo formativo.

A circunstância indicada pela professora Márcia também foi recorrente nos demais professores, que percebem as práticas educativas, alicerçadas no tripé ensino-pesquisa-extensão, fragilizadas, tendo em vista a atuação dos docentes em questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, religiosidade, deficiência física e outras diferenças que se mostram. Considerei que esta discussão é fundamental, já que o trabalho docente se realiza a partir do modo como o professor entrelaça as experiências e saberes produzidos ao longo de sua vida, no cotidiano de seu trabalho. Este trabalho traduz-se pela relação com os conhecimentos e os demais atores do universo da escola, além da cultura institucional que configura sua atuação.

O exercício da docência na Educação Profissional Técnica apresenta demandas muito específicas, preconizadas por alguns objetivos expostos no art. 7º da Lei 11.892/08 que cria os IFs. Tais objetivos reverberam no avanço de processos tecnológicos que adentram a discussão da formação de profissionais, em acordo com os arranjos produtivos; a verticalização do ensino, que coloca os docentes para atuar, simultaneamente, na educação básica e superior, inclusive em áreas tecnológicas distintas; a integração de conhecimentos de diversos campos, para garantir uma formação de base interdisciplinar; a articulação e a produção de conhecimentos, tendo a realidade social como ponto de partida e a cidadania e a justiça social como horizontes; e, finalmente, o conhecimento dos processos históricos, sociais, econômicos e políticos e dos arranjos produtivos que constituem a realidade da comunidade, vislumbrando uma ação de promoção da sociedade local e do meio ambiente. Tais objetivos demarcam um complexo de relações diante da particularidade dessa modalidade educacional que é a formação profissional de adolescentes, jovens e adultos. Fartes e Santos afirmam que:

> novas propostas pedagógicas e organizacionais, bem como a reorganização social e simbólica da profissão docente na EPT, diante da hegemonia da racionalidade técnico-instrumental e seus artefatos gerenciais sobre a racionalidade ética, tem resultado em dilemas e paradoxos vividos pelos professores. (FARTES; SANTOS, 2011, p. 382)

Alinhados com as políticas de ações afirmativas presentes na educação, também é exigido dos docentes o compromisso com questões de ordem ética frente aos reposicionamentos identitários que emergem no contexto da escola. Dessa forma, os processos educativos precisam

ser organizados para garantir a permanência e o êxito dos sujeitos, para que estes possam, por meio dos conhecimentos produzidos e construídos no processo escolar, se inserir na rede produtiva, apropriando-se das ferramentas que lhes possibilitem empoderamento para lutar pela garantia de seus direitos sociais e o reconhecimento de suas identidades.

Nessa direção, o espaço da pesquisa e da extensão está presente na concepção de atividade educativa e política, nos Institutos Federais, que é sustentada no tripé ensino-pesquisa-extensão, como é apresentado nas diretrizes curriculares que discutem a concepção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e outros documentos sobre as concepções de instituição dos Institutos Federais.

De acordo com Pacheco (2011, p. 16), a orientação pedagógica deve realizar-se por "pensamento analítico, buscando formação profissional mais abrangente com menos ênfase na formação de ofícios e mais compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele". Assim, a integração entre ciência, tecnologia e cultura, está prevista como dimensão intrínseca à vida humana e orienta a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão, sendo instituída como um aspecto estruturante do projeto pedagógico dos Institutos Federais, pois reflete a compreensão de que o processo educativo deve favorecer a aproximação entre as instituições de ensino e a sociedade.

Nesses termos, a pesquisa é concebida como um princípio científico para a consolidação de conhecimentos e como um princípio educativo de questionamento da realidade. Já a extensão é pensada como forma de diálogo permanente e amplo com a sociedade. A concretização destes princípios supõe a realização de projetos coletivos de trabalho pluri, multi, transdisciplinares, que atendam as questões emergentes, a partir de uma prática interativa com a realidade e que levem em conta o interesse da maioria da sociedade.

Nesse sentido, os professores chamam a atenção, diante desse cenário, para as dificuldades de atender os objetivos pensados para o trabalho com os sujeitos da diversidade, revelando os desafios que a docência enfrenta para atuar com o tripé ensino-pesquisa-extensão. Na Tabela 7, apresentada a seguir, os professores foram constituindo movimentos de compreensão acerca dos desafios que enfrentam diante e dos sujeitos da diversidade que se manifestam no cotidiano da instituição.

Tabela 7 – Organização de atividades educativas para atuar com temáticas étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de classe, religiosidade, deficiência físicas nos campi Ilhéus e Valença do IFBA.

Organização de atividades educativas com as questões da diversidade	**Ensino**		**Pesquisa**		**Extensão**	
	Ilhéus	Valença	Ilhéus	Valença	Ilhéus	Valença
Sim. Sempre que consigo integrar ao conteúdo proposto	43%	55%	18%	35%	43%	39%
Sim. Apresento essas temáticas em momentos específicos	21%	37%	18%	30%	18%	33%
Não. Não tenho como integrar os conteúdos com que trabalho	24%	4%	40%	13%	24%	12%
Não. Não sei como fazer	12%	4%	24%	22%	15%	16%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Conforme apontam as informações da Tabela 7, 43% dos professores em Ilhéus e 55% dos professores em Valença admitem que realizam essas atividades sempre que conseguem integrar com conteúdo proposto no ensino, sendo que este é o campo de atuação docente que teve maior percentual, mas também é onde os professores atuam de modo mais individual.

Estas questões, discutidas nas rodas de conversa, apresentaram alguns aspectos específicos. Foi recorrente o modo como os docentes mostraram que se sentem inseguros e despreparados para lidar com as temáticas acerca da diversidade, como revelam as narrativas:

> E quando você vai partir para um evento qualquer outra prática relacionada ao assunto, a gente está nesse problema aí mesmo. Será que a minha abordagem é adequada? Será que esse termo que eu estou utilizando ainda está em uso? Porque tem muito disso daí também, né? (Professora Márcia Betânia, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

> Porque muitas vezes, estruturar isso na forma de uma atividade tem que ter muito cuidado, [...] porque às vezes precisa de um planejamento, porque eu vejo que há uma parte que eu não tenho hábito de tocar. Eu tenho aquele receio de tentar abordar e fazer abordagem errada e gerar todo o contrário do que eu queria. (Professora Brunna, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

As narrativas acima indicam como as professoras consideram os temas da diversidade como um campo desconhecido, tanto no que tange aos processos da própria organização do trabalho docente, ao planejamento, até nos modos de abordagem ou de como se referir às questões. Compreendo que as professoras, ao apresentarem suas reflexões, tratam do tensionamento presente, hoje, na educação acerca do debate em discussão. É claro que a questão da diversidade e a produção da desigualdade construída pelas diferenças instituídas entre as pessoas sempre esteve presentes na realidade social, inclusive na escola.

Com a emergência de novas identidades, como já foi apontado neste trabalho, há uma pressão sobre as práticas dos professores de modo que estas atendam ou estejam adequadas às

discussões vigentes. Nesse sentido, a dimensão cultural adquiriu relevância, tanto no que se refere à leitura das relações sociais dos sujeitos, bem como na profissão docente. Como discute Loureiro (2001), a escola é vista como um espaço de apropriação territorial pelos grupos ali presentes e as dimensões subjetivas e simbólicas se integram aos modos como os sujeitos se posicionam diante dos contextos socioculturais que lhes pertencem. Ainda nessa direção, Nóvoa (2017) aponta que a questão da diversidade tem se colocado como um dos grandes desafios da profissão docente, na atualidade, exigindo dos professores um posicionamento, um modo de se colocar tanto no plano pessoal como no interior de uma configuração profissional, como assinala o autor.

A discussão da diversidade aponta para a centralidade da cultura na contemporaneidade, tal qual reconhecida nos estudos de Candau (2012), Fleuri (2018; 2017) e Rios (2016), havendo entre os autores um consenso acerca de como essa questão se reflete no cotidiano das escolas e reverbera nas práticas educativas dos professores. Nessa pista, observei que os professores ainda revelaram como as questões da diversidade acabam por afetar os modos como pensam e tratam os conteúdos de seus campos ou disciplinas e como isso acaba tendo alguma incidência sobre a formação profissional dos estudantes.

> Quando eu me deparei com esse questionamento, por exemplo, na minha ótica de área técnica, a abordagem era numa linha com mais distância possível, enquanto eu leciono uma prática de instalações elétricas ou topografia, a gente já se depara no próprio grupo de alunos essa miscigenação do tipo "você que é menina vai para lá e eu que sou menino venho para cá". Então, neste momento, a gente consegue fazer algumas abordagens, ainda que sem um laço científico apurado, apenas nossas concepções de vida nesse momento. Entretanto, quando eu estabeleço por exemplo uma pesquisa na minha área técnica, é difícil fazer uma abordagem de gênero, por exemplo. (Professor Leandro, campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> Eu sou professora de Piscicultura e numa determinada unidade falei sobre a reprodução de peixes [...] e tem um tipo de peixe que é revertido sexualmente. E foi em uma época que uma aluna que estava em conflito com essa questão sexual, de ser transexual [...] E aí tive que falar sobre a reversão sexual do peixe. Para mim foi um momento **horrível** e eu me sentia horrível, será que eu estou no caminho certo para falar sobre isso? Será que é a hora, é o momento, será que vai ofender? Porque eu sabia que os outros iam começar a fazer piadinhas, sabia que iam começar a olhar para pessoa e é uma aula que eu vou te dizer... nunca tive maiores problemas para falar sobre isso, sempre foi muito tranquilo. Mas por ter uma pessoa assim, isso me deixou constrangida e sem saber direito por onde ir e fiquei meio travada. E é uma das aulas, um dos conteúdos mais importantes. É um peixe que a gente cultiva comercialmente, o maior peixe cultivado no Brasil, mas para cultivar esse peixe a gente tem que fazer a reversão sexual, reverter mesmo. [...] E foi difícil para uma pessoa que estava vivendo um conflito na escola, essa questão de se descobrir trans e todo mundo já sabia. Eu dizia que no dia que eu for dar essa

> aula eu preciso me preparar muito para saber porque as perguntas deles serão todas ligadas a ele e foi, e foi. (Risos) E isso daí foi uma oportunidade, eu tive que me preparar para esse momento, mesmo me sentindo ainda meio... Mas não é algo que se está falando o tempo todo em sala de aula, não é corriqueiro estar se falando sobre essa questão de.... em todas as minhas aulas, todos os meus alunos, não sei se é porque tem a questão técnica e a gente não fala tanto do histórico da questão de gênero, o gênero foi do peixe e para mim foi a hora e a partir daí ficou até mais fácil ter as outras conversas. (Professora Lirane, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018, grifo meu)

Nas narrativas feitas pelos professores, emana um desafio muito específico da EPT, que é a formação profissional. Eles revelam como há conflitos e dificuldades na relação com conteúdos muito específicos, sobretudo nas disciplinas técnicas. Por outro lado, os docentes analisam que compreendem como a questão da diversidade atravessa o processo educacional dos estudantes, não apenas por uma abordagem teórica ou científica dos temas, mas com incidência direta nas atitudes e ações adotadas diante dos embates demandados por estas questões. Nessa perspectiva, os docentes apontam conflitos em torno de aspectos que envolvem as relações socioculturais, nos conteúdos abordados.

Assim, apesar de perceber que as questões de gênero estão diretamente ligadas ao campo de formação profissional dos estudantes, o professor Leandro narra como não consegue incorporar essa discussão ao conteúdo de sua área técnica. Deixa claro que não desconhece ou ignora a tensão em torno da questão de gênero, ao contrário, mostra que se preocupa, mas, como disse, ancora-se nas percepções pessoais acerca do conflito, isolando, na condição de neutro ou científico, o conteúdo de sua área.

Já a professora Lirane faz um relato acerca de uma experiência em que, ao seu modo, ela buscou "se preparar" para o enfrentamento com os discentes diante "das piadinhas" e de perguntas que, como mostra no relato, levavam a um constrangimento para o estudante transexual. Em sua narrativa, a professora mostra o quanto se sentiu constrangida, como se sentia horrível ao ter que abordar a temática, por ver que a mesma lhe causava insegurança e dúvida sobre ter ou não que abordar o assunto.

Chama a atenção, aqui, como a singularidade que constituía o estudante foi percebida ali como um problema, uma transgressão. A professora relata como fez um esforço pessoal para vencer o seu próprio constrangimento e se preparar para o que enxergou como enfrentamento, mas a sua narrativa deixa claro que houve ali um incômodo, que a circunstância foi percebida como algo a se resolver. Assim, a questão da diversidade incide sobre as práticas como um problema, e não se sabe como lidar com ela. Por outro lado, a professora revela que, com todo

o constrangimento que sentia, viu naquele momento uma oportunidade de abordar o assunto, já que isso não lhe parece ser possível corriqueiramente.

As questões reveladas nas narrativas suscitam algumas reflexões que compartilho a partir dos estudos de Candau (2012), quando problematiza a ideia do conhecimento escolar como um "dado" inquestionável e "neutro", refletindo como a compreensão acerca dessa posição tem ação direta no modo como nós professores configuramos o ensino; e que sentidos e significados as práticas educativas podem produzir sobre as relações sociais e culturais em discussão na sociedade. A construção, marcadamente produzida pela monocultura do não-saber, é apresentada por Santos (2010b) como o modo mais poderoso de produção de não-existência, porque consistiu na transformação da ciência moderna e da alta cultura como critérios únicos de verdade e de qualidade estética. Assim, aquilo que não é legitimado pelo conhecimento segundo este molde é tomado como ignorância.

Ainda nessa direção, Candau (2012), citando Stoer e Cortesão (1999), fala sobre a importância dos professores romperem com **o** daltonismo cultural, que seria a desnaturalização das práticas enraizadas, tendo em vista criar novas maneiras de situar e intervir no dia a dia das salas de aula. Nesse sentido, a autora ainda argumenta algo muito próximo da atitude da professora Lirane, quando esta última afirmou que "*o gênero foi do peixe e para mim foi a hora e a partir daí ficou até mais fácil ter as outras conversas*", pois, neste momento, a professora inverte a relação construída anteriormente, posto que, de um problema, a diversidade se torna uma "vantagem pedagógica" (CANDAU, 2012, p. 115),[63] ou seja, se constitui como possibilidade de diálogo entre os sujeitos da diversidade e suas formas de compreensão do mundo. Como disse a professora, dali em diante "*ficou até mais fácil ter as outras conversas*". Assim, a diversidade manifesta na sala abre espaço para trocas, para o mergulho em relações antes desconhecidas, possibilitando uma riqueza de saberes e de descobertas de outros mundos subjetivos e objetivos, que se produzem na relação das múltiplas existencialidades dos sujeitos da diversidade. Como campo de disputa das existencialidades, possibilita a irrupção de sujeitos e de suas singularidades.

É importante pensar acerca de como preconceitos e discriminações, respaldados em seu caráter monocultural e etnocêntrico (SANTOS, 2010b), explícitos ou não, estão presentes na

[63] A autora faz menção, em seu texto, que o termo "vantagem pedagógica" é utilizado por Emília Ferreiro, pesquisadora argentina, cuja leitura foi feita no texto publicado da conferência "Enseñar en la Diversidad", feita por Délia Lerner, nas Primeiras Jornadas de Educação Intercultural da Província de Buenos Aires: "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos", organizadas pela Dirección de Modalidad de Educación Intercultural La Plata, em 28 de junho de 2007.

escola e na nossa formação sociocultural. Nessa direção, o professor Rodrigo, ao escrever uma de suas cartas, relatou assim:

> No IFBA, devido às características étnicas dos alunos, fui me apropriando, por exemplo, dos problemas relacionados ao racismo, tema com o qual, evidentemente, eu já me havia confrontado antes, mas não de modo tão "de perto". Nesse sentido, a vivência e o testemunho dos alunos, durante as aulas ou nos eventos institucionais, me foi levando a pensar nas práticas de violência que a escola perpetua, muitas vezes de modo silencioso ou inconsciente. Certamente que o campus Ilhéus possui graves diferenças políticas entre os funcionários e alunos, o que ajuda a tornar o debate em torno do racismo e da diversidade ainda mais urgente e patente. A pretensa tranquilidade política esconde preconceitos e comportamentos violentos, que vez ou outra, se tornam manifestos ou públicos. (Professor Rodrigo, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 28.06.2019)

Ao escrever sobre como foi percebendo os sujeitos da diversidade no campus e como isso foi sendo apropriado por ele em suas práticas, o professor Rodrigo retrata como a invisibilidade dessas questões pode se tornar uma prática de violência contra aqueles que sempre foram tomados como portadores de um déficit ou um desvio. Ao discutir pesquisas acerca de como a escola é percebida por jovens, Fleuri (2018, p. 101) aponta que este espaço se revela como um dos "principais territórios de vivência de situações discriminatórias, de enfrentamentos invisíveis, mediados pelas significações atribuídas a aspectos visíveis como deficiências físicas, o vestuário, práticas religiosas, sexo e a cor de pele".

Por outro lado, o professor Rodrigo mostra que também há sinalizações que precisam ser vistas, para que se rompa com estas ações "*silenciosas ou inconscientes*", mas que sustentam os sistemas de desigualdade e de exclusão na escola. Discutindo diversidade e educação, Rios, Nuñez e Fernandez (2016, p. 109) afirmam que "focalizar o preconceito e a discriminação a partir de um olhar atento às questões de classe, raça/etnia, gênero e sexualidade é uma forma de expor a estrutura desigual e excludente de nossas agências sociais, apontando outras formas de lidar com a diversidade humana". Assim, compreendo que o enfrentamento dessas questões por meio das práticas educativas constitui-se em um modo de descortinar as estruturas que produzem as desigualdades e a exclusão na sociedade.

Assim, vejo que um movimento de crise se instala para os docentes, pois são confrontados em seus saberes e valores, como a naturalização da hegemonia de um saber científico que se instalou também por sua capa de neutralidade e universalização. A questão é que, diante dos sujeitos da diversidade e de seus modos de se fazer existir, os docentes são convocados a tomar posição, a assumir um lugar neste contexto, o que constitui mais um desafio à profissão. Este lugar surge como um território de negociações entre sua própria compreensão

acerca das diversidades, a partir de seu processo formativo, e o lugar que busca ocupar na relação com os estudantes e a comunidade.

De acordo com Nóvoa (2017), ser professor é adotar uma posição, o que significa assumir, no plano pessoal e no interior de uma configuração profissional, o lugar que ocupa. Isso não significa que essa posição seja algo fixo, estável, mas é relacional, portanto, o modo como os docentes integram essas questões produz uma posição em suas atitudes (disposição), o lugar que vai ocupar no interior da profissão (interposição), a forma de agir e se organizar (composição), de replanejar a ação diante da dinâmica da realidade (recomposição), e de intervir nela, afirmando publicamente o lugar da profissão na sociedade (exposição). Assim, as questões da diversidade colocam os professores em crise, pois estabelecem o desafio quanto à posição que ocupam na profissão.

Considerando tais questões, foram apresentadas outras discussões que mostram o cenário que nomeio aqui de crise profissional. Um aspecto que foi apontado pelos docentes refere-se ao espaço que a pesquisa e a extensão têm ocupado em suas práticas educativas com a diversidade. Diante dos resultados discutidos da Tabela 7, os professores concordaram que é nos campos da pesquisa e da extensão que mais percebem dificuldades para integrar conteúdos com as questões da diversidade e, portanto, onde são desafiados a enfrentar a crise profissional. Este aspecto é relevante dado o caráter sustentado do tripé ensino-pesquisa-extensão que fundamenta o trabalho educativo nos IFs.

Nesse caminho, discutiram as condições para realizar essas atividades. Tal debate se instalou quando se depararam com informações do questionário que indicavam 82% dos docentes do campus Ilhéus e 76% dos docentes do campus Valença avaliando que havia, satisfatória ou parcialmente, incentivo ou espaço para atuar com a extensão e a pesquisa em suas áreas de conhecimento. Além disso, 59% dos docentes do campus Ilhéus e 72% dos docentes do campus Valença afirmando que tinham espaço e incentivos, em pesquisa e extensão, para atuar com as questões da diversidade. Diante desses resultados, os docentes sinalizaram que a oferta de espaço e incentivo não correspondia a uma política de fortalecimento e valorização do trabalho educativo fundamentado nesse tripé, como revelam essas narrativas:

> Eu vi gente conseguir verba muito lá na Secretaria de Cultura da Bahia e promover coisas maravilhosas [...] e ser visto pelos outros como “aquele ali é o que não gosta de trabalhar”. Quando cheguei aqui, com o cara movimentando a cultura, fazendo um monte de coisa na cidade e era isso, aquele ali é o que não gosta de trabalhar [...] Captou recursos, tem um recurso também para projeto da FAPESB. E aí a gente tem que fazer as coletas dos dados, era junto com uma parceria e tal, e era sempre aquele negócio, aquilo

> ali, minha parte era mais pesquisa, não era tanto extensão, mas aquele ali é o que não gosta de trabalhar. (Professor Caio,[64] Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> [...] o pessoal da área técnica já deixou a semana de consciência negra ao cabo e ao cuidado dos professores da área de Humanas. Mas como é que pode uma instituição que tem no seu calendário institucional uma semana da consciência negra que as pessoas não vão lá se quer para ouvir? **Sequer para ouvir.** Então as questões da diversidade aparecem na semana de consciência negra, no evento, isolado, que comunidade que vem? A própria comunidade acadêmica não vai, você vê técnico lá? Você vê professores de áreas técnicas lá? A gente não vê. (Professora Celina, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

O debate em torno dessa questão apontou que um desafio para atuar com as atividades de extensão e pesquisa estava justamente na valorização de atividades e, a depender de como e para quem são dirigidas, no enfrentamento acerca do desmerecimento do trabalho do professor, conforme as narrativas apresentam.

Ao narrar que um determinado trabalho de promoção da cultura, mesmo aprovado e financiado por agências oficiais de fomento do Estado, é visto como uma atividade improdutiva, e que atividades acadêmicas também não são prestigiadas, o professor Caio revela como ainda se presentifica no instituto um modelo de educação que aparta a integração prevista nas DCNEPTM entre ciência, cultura e tecnologia, o que compromete a perspectiva de desenvolvimento da educação integrada tal qual almejada na história da EPT. Compreendo que tal visão é marcada pela monocultura do produtivismo (SANTOS, 2010b), na qual qualquer trabalho que não gere crescimento econômico ou se dirija à construção de condições produtivistas com esse fim é visto como estéril. Assim, ser docente que atua ou busca esta integração, valorizando a cultura, é visto como um ser que não trabalha, repercutindo diretamente na percepção dos docentes sobre os motivos pelos quais devem insistir nessa ação.

Além deste aspecto, chama a atenção a não compreensão da articulação entre ciência e cultura, conforme narrado pelo professor. Nesse sentido, Nóvoa (2002) diz que um dos desafios atuais para a construção de um novo espaço público da educação, democrático e participativo, é a ligação entre as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência. Ignorar que o trabalho com a cultura da comunidade gera possibilidades de produção de conhecimento e de sentidos sobre a realidade material e imaterial de uma sociedade, implica, ao meu ver, em mais um exercício da razão indolente no sentido da monocultura do saber (SANTOS, 2010b), já que os conhecimentos do campo instrumental ou da racionalidade estético-expressiva, constituintes

[64] O professor Caio, atualmente, compõe o quadro do campus Ilhéus. Entretanto, sua narrativa refere-se à experiência constituída no campus Valença, onde foi professor até o ano de 2017.

dos pilares da regulação e emancipação moderna, respectivamente, não foram tomados como referências de conhecimento no trabalho citado. Refletindo sobre a ideia da racionalidade moderna como forma única, Santos, L. diz que ela se mostra:

> Hegemônica nos espaços institucionais da ciência e da academia, a racionalidade moderna passa a confundir-se com a própria vida da razão, longe da qual não restariam senão sombras e incertezas, fanatismos e fantasias. No interior dessa jurisdição hermenêutica, questionar a objetividade como critério de sentido é correr o risco de cair no subjetivismo, questionar eficácia e produtividade como critério de valor é correr o risco de resignar-se ao inútil, questionar o progresso como sentido da história é correr o risco de retroceder ao 'arcaico', questionar a equanimidade normativa como critério de justiça é correr o risco de ceder ao arbítrio, questionar, enfim, a modernidade como critério de civilização é correr o risco de tornar-se 'bárbaro'. (SANTOS, L. 2013, p. 207)

Nessa direção, compreendo como Santos, L. (2013) reflete sobre a prepotência e a arrogância da razão moderna, ao se colocar como um modelo civilizatório e ignorar qualquer outra possibilidade de existência. As diversas formas de impor uma monocultura instauram uma colonialidade que atinge o ser, saber, poder e viver. Portanto, ela não apenas transita na condição formal ou institucional por meio de seus dispositivos, mas penetra nos sujeitos e nas suas existências, constituindo a subalternidades destes mesmos sujeitos.

Ainda na narrativa da professora Celina, fica apontado igualmente como a invisibilização das questões da diversidade é um desafio das práticas de extensão e pesquisa. Ao tratar de um evento que compõe o calendário letivo, mostra como a falta de apoio institucional descompromete a própria comunidade de participação no evento que trata da questão étnico-racial. A discussão revela que a dicotomia, apresentada anteriormente no processo formativo que separa as questões sociopolíticas das técnicas, também se mantém nas práticas educativas de extensão. Além disso, ao chamar a atenção para o fato de que as pessoas nem sequer querem ouvir, revela como percebe que temáticas desta natureza são compreendidas como atividades sem crédito ou merecimento, por outros colegas e pela instituição. Além do desmerecimento do trabalho, os professores revelaram como o fato de atuar com as questões da diversidade foi motivo para que lhes fossem atribuídos estigmas, como revelam nas narrativas a seguir:

> E isso, que a gente não fique estigmatizada, que a gente não ganhe uma pecha, a pecha das "feminazi", a pecha das "polêmicas", a pecha das "complicadas", percebe? A instituição ainda atua de forma a nos criminalizar, a nos culpabilizar por trabalhar com temas tão caros, tão ricos e tão importantes dentro do universo escolar. (Professora Celina, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> [...] eu era "rasta", tinha cabelo com dreadlocks. Isto, em Eunápolis, uma cidade que nega sua negritude, foi meio pesado. Estudantes me chamaram nos primeiros dias de professor Bob Marley, só parando quando um professor de Sociologia chamou atenção de forma muito enfática à construção de estereótipo que estavam fazendo comigo. (Professora Erahsto, Campus Valença, Carta Pedagógica, 22.04.2019)

As narrativas dos docentes mostram como sua identificação com as lutas dos movimentos sociais, políticos e culturais, que se articulam, foi configurada como algo negativo e estigmatizado. Estigmas são criados como um modo de menosprezar uma pessoa, desqualificá-la simbolicamente perante um grupo ou uma comunidade. Mas, sua aderência ou não, passa pelo modo como as pessoas lidam com as marcas atribuídas. Há, entretanto, algo que está no campo relacional, que é a estigmatização. Segundo Tubino (2016b, p. 23), ela atua como "obstáculo, que impede o sujeito de desenvolver suas capacidades valiosas e exercer seus direitos fundamentais. É, portanto, um problema ético e, ao mesmo tempo, de cidadania". Assim, os professores, relatando a estigmatização sofrida, mostram que esta situação cria, para eles, um não-lugar na docência, ou um lugar outro, daqueles que não têm credibilidade para o trabalho na EPT, como narrou o professor Erahsto, em outra carta, escrita em 26 de março de 2019, quando disse: "*No IFBA parece que eu poderia falar de educação, cultura, mas não de administração, gestão, economia. A ignorância é poderosa em nosso meio*". Desse modo, o professor aponta sua compreensão acerca do processo como algo a ser descontruído e superado, como ignorância de uma prática de solidariedade que implica acolher os modos de existir de cada ser.

Nóvoa (2007) afirma que o processo identitário na docência se constitui pela maneira como cada um de nós ensina e se liga ao que está diretamente em nós constituídos como pessoas. Desse modo, os professores vão estabelecendo negociações com os modos de ser percebidos e se percebem como pessoas no seu exercício profissional. Afirmar, portanto, a identidade de professores como sujeitos críveis, potentes, e os modos como articulam seus campos de conhecimento às questões culturais e artísticas, se apresentam como desafios à docência.

Nesse cenário, os professores revelam como suas subjetividades vêm sendo impactadas pelos modos como o trabalho docente, voltado para pesquisa e extensão, é percebido na instituição, refletindo como os professores intentam mover sua ação pedagógica e o processo formativo em detrimento desse quadro. Notei que, nesse processo de desvalorização, há elementos que refletem uma compreensão do trabalho do professor na EPT, ainda muito próximo do modelo de cientificismo moderno, caracterizado por Santos (2011) como razão

indolente, que considera secundárias, no processo formativo dos estudantes, as áreas ligadas ao desenvolvimento cultural. Os docentes também afirmaram que não existe uma proposição articulada em torno de um projeto que se utilize da extensão e da pesquisa como possibilidades de integração com a comunidade ou que reflita o projeto político dos *campi:*

> Na minha área, desde que eu entrei aqui há 6 anos, nunca foi desenvolvido nenhum projeto, nenhum curso que pudesse envolver a comunidade. Eu acho isso lamentável. Outra coisa que eu noto é que o IFBA nessa comunidade, quer dizer é uma percepção minha, é uma escola muito isolada, parece que as pessoas não conhecem o IFBA, não conhecem o potencial dos professores do IFBA. (Professor Fábio, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

> Com todo esforço, o respeito que tenho pelo pessoal que todos os anos organizam a Semana de Ciência e Tecnologia aqui, então o que a gente faz aqui é uma feira de escola. A gente não faz pesquisa. Tem trabalhos bons aqui que é o trabalho de ciência interativa que o pessoal da área de Física faz [...] Mas, no geral, a gente só faz sala temática para poder gerar alguma coisa chamada ciência. Não tenho um trabalho pedagógico que estimule isso. [...] Estimular a prática de laboratório, ou seja, pega as turmas, tenta estimular a última nota de um ano, algum tema de pesquisa, pega um dadinho lá, sei lá, investigar aqui no bairro da Vila Cachoeira qual é o índice de pessoas analfabetas assim, coisa básica, entendeu? Na minha opinião a gente é meio refratário a essa cultura, talvez não enxergue nela uma eficiência, talvez uma relação de cima para baixo ou uma relação muito estéril [...] você conta nos dedos quem é que tem atividades de pesquisa aqui. (Professor Philippe, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Nas narrativas dos professores, dois aspectos fundantes para a construção de um fazer que integre ensino, pesquisa, e extensão e possibilite sua articulação com a comunidade, são apontados. A reflexão do professor Fábio coaduna com os objetivos propostos para os IFs, ao apontar que, no próprio campo educacional, o IFBA poderia se articular com as demais esferas administrativas, potencializando o processo formativo de docentes, o que é previsto no Art 6º, inciso VI da Lei 11.892/08: "qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino".

O professor Philippe explica como a pesquisa pode ser inserida como um princípio educativo, ou seja, para além do desenvolvimento de pesquisas feitas pelos docentes, é fundamental incorporar o princípio científico no processo de ensino, possibilitando que os discentes sejam produtores de conhecimentos e protagonistas na construção de propostas de atividades que sejam frutos das aprendizagens dali decorrentes. Ao narrar que "*a gente é meio refratário a essa cultura*", o professor Philippe revela justamente um movimento consequente do cenário analisado, que é o esfacelamento da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-

extensão, prevista em lei para a EPT, e uma retração das práticas docentes, no que se refere às suas ações nesse campo.

Nos diálogos, os professores mostram que compreendem o trabalho de pesquisa e extensão como fomentos tanto do processo formativo dos discentes como da integração com a comunidade, reconhecendo a responsabilidade que têm na condição de formadores de outros professores e de pesquisadores. Percebem, porém, que há uma política interna de esvaziamento e desvalorização destas atividades. Reconheço que, ao questionarem os modos como os *campi* incentivam a integração da pesquisa e da extensão junto às comunidades, os professores colocam em cena o conflito cultural, expõem os meandros da crise que vivem, ao atuarem com os sujeitos da diversidade e não conseguirem instituir ou ter o reconhecimento devido de práticas que possam acolher outras narrativas, outras identidades.

Percebo ainda que, nesse caminho, os docentes também expressam uma rebeldia, um inconformismo que, segundo Santos (2011; 2007), é um desafio importante, pela necessidade de intensificar a vontade de ultrapassar os obstáculos que nos sãos impostos, muitas vezes, pela incredulidade da mudança. Mas cabe destacar que a formação de um pensamento inconformista e rebelde (SANTOS, 2011; 2007) depende de como se negocia diante das experiências construídas, portanto, as práticas instituídas nem sempre são capazes de gerar esse inconformismo entre os próprios docentes e discentes. Assim, ele insiste que é necessária a produção de subjetividades inconformistas e rebeldes, que se arrisquem em novas práticas, porque só na construção de negociações de sentidos sobre as experiências é que se pode formar subjetividades mais democráticas e capazes de compreender outros sistemas epistemológicos, éticos, estéticos, sociais e culturais. Para o autor, somente a partir de práticas educativas que desvelem os sistemas de desigualdade e exclusão será possível engendrar subjetividades mais democráticas.

Cabe destacar que os docentes têm uma formação já em nível de mestrado e doutorado, conforme os dados mostrados quando descrevi os colaboradores da pesquisa, sendo que este número no campus Ilhéus chega a 94% e no campus Valença a 82% do quadro de professores. Portanto, são docentes que já tiveram imersão no processo de pesquisa e que poderiam desenvolver suas práticas, aprofundando a pesquisa como princípio educativo e metodológico, o que aproxima o conhecimento escolar da realidade e promove a articulação entre a escola e a comunidade. Tal processo poderia desencadear ações formativas dos próprios docentes do IFBA e dos docentes de outras redes, atendendo a objetivos também previstos para os professores dos IFs. Assim, vejo que saberes construídos pelos docentes no seu percurso

formativo poderiam colaborar para a integração entre escola e comunidades, entre os saberes científicos e os saberes populares que o campo da pesquisa e extensão propiciam.

A desvalorização de uma prática de extensão que envolva a cultura e a comunidade fere princípios de constituição dos IFs, posto que estes foram pensados como política de inclusão social. Segundo Santos (2007), para o modelo da ciência ocidental, todas as práticas sociais que se organizam segundo conhecimentos que não coadunem com modelos de produtividade mercadológica, não são passíveis de credibilidade. Assim, não olhar para as comunidades em seu entorno, conhecendo e se integrando à cultura local, significa invisibilizá-las ou pensá-las como contextos pouco críveis, relegando ambas, cultura e comunidade, a uma condição de inferioridade ou de pouca cientificidade.

Tais circunstâncias vêm se refletindo nos modos como os docentes têm lidado com os contextos socioculturais na realização da pesquisa e extensão. Concordando com Nóvoa (2007), que a identidade profissional é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, considero este aspecto relevante, pois é pela dimensão relacional do professor com a instituição que se constitui uma imagem da condição profissional.

É preciso considerar que a produção de diálogos entre os sujeitos da diversidade e suas subjetividades emergentes exige a possiblidade de reinvenção do modo de produção do conhecimento. Isso implica não apenas no tratamento de conteúdo, mas na compreensão de que outros ambientes, internos e externos à escola, a participação dos estudantes na construção de situações de aprendizagem, a aplicação de novas tecnologias, a integração curricular, todos estes aspectos demandam tempo de pesquisa e organização. Para além disso, o tripé ensino-pesquisa-extensão exige uma atitude investigativa que, no caso, não se configura apenas na instauração de projetos de pesquisa, mas na pesquisa como princípio educativo e metodológico, o que leva os professores a adotar atividades que exigem tempo de estudo e elaboração de mediações pedagógicas que potencializem as aprendizagens e visem a autonomia dos estudantes.

A professora Amanda reflete sobre essa questão, nas cartas que escreveu. Mostra que busca dar uma atenção individual aos estudantes, porém, a realização de uma atividade, nos modos que considera importantes, só é possível diante de um número menor de aulas.

> Hoje, eu consigo realizar todas as mudanças nas aulas e atividades, porque, apesar da Coordenação, minha carga horária em sala de aula é baixa. São apenas 4 turmas do Integrado. Corrijo individualmente todos os mapas mentais (1 a cada 2 aulas, em média). Não sei como isso se daria se tivesse 10

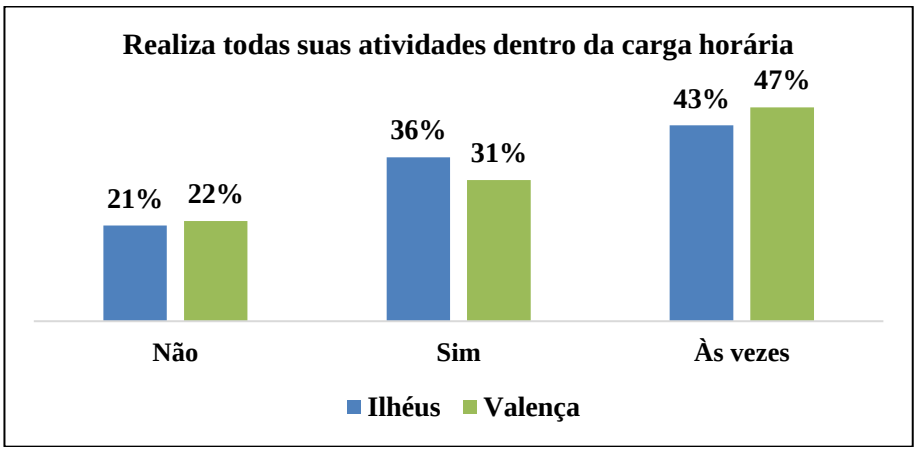
> turmas, por exemplo. (Professora Amanda, Campus Ilhéus, Carta pedagógica 05.07.2019)

> O modelo giz e aula expositiva é mais fácil para começar, né? O professor ali, falando e tentando se fazer compreender; usando uns slides ou textos... Claro que é possível dar uma ótima aula dessa maneira, mas hoje em dia, com a facilidade de acesso à informação, os alunos podem conseguir aulas até melhores, exemplos diferentes, didáticas diferentes em vídeo aulas. Já, tornar o aluno protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, é mais complexo. Exige esforço e dedicação de ambos, aluno e professor. (Professora Amanda, Campus Ilhéus, Carta pedagógica 13.07.2019)

Ao trazer algumas facetas do trabalho que realiza, a professora demonstra sua preocupação com a construção de uma prática educativa que reconheça as potencialidades dos seus estudantes, ao enfatizar que o trabalho no qual o aluno é protagonista requer mais esforço e dedicação. O que percebo é que, ao chamar a atenção para a individualidade dos estudantes, a professora entende que é necessário fugir da homogeneização, de aulas que os tratem como se fosse possível a todos alcançar os mesmos resultados. Garantir que os processos de aprendizagem construídos individualmente sejam observados, requer o tempo de planejamento, requer a construção de alternativas que os levem a problematizar a aprendizagem, o que, dentro de um modelo de racionalidade instrumental, é impossível, já que este visa resultados padronizados.

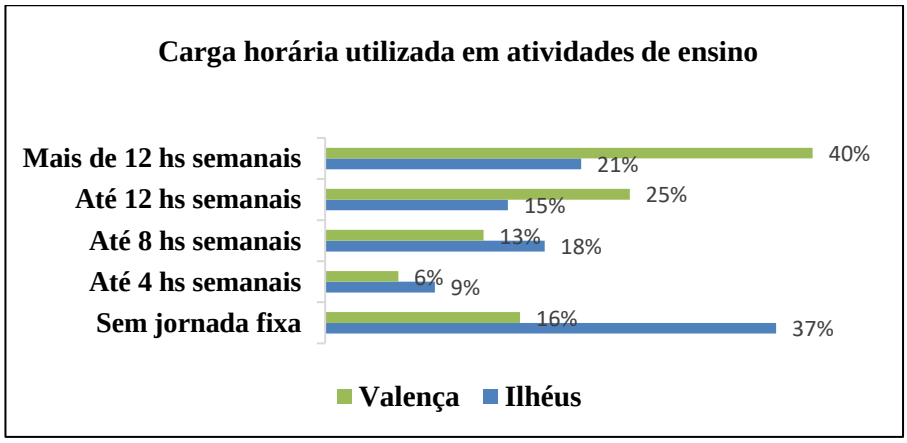
Nessa direção, dedicar-se ao trabalho e construir práticas integradas exigem, além dos aspectos subjetivos do enfrentamento destas questões**,** condições objetivas para garantir o trabalho articulado no tripé do ensino-pesquisa-extensão, como destaca a professora, ao enfatizar que só é possível tal realização diante de um número baixo de turmas em que atua. Assim, os professores apontaram que, construir um trabalho que respeite as singularidades, diante do aumento de processos regulatórios sobre o trabalho docente, se constitui um desafio das práticas educativas com a diversidade. Este movimento regulatório trouxe para a centralidade do cotidiano dos professores demandas burocráticas, além de ocorrer uma intensificação das horas de trabalho no ensino. Nos gráficos 4 e 5, a seguir, os professores apontaram como uma alteração mais recente na política de carga horária tem incidido na produção de suas práticas de ensino-pesquisa-extensão.

Gráfico 4 – Realização das tarefas da docência dentro da carga horária



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 5 – Carga horária utilizada em atividades de ensino



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao cruzarem as informações dos dois gráficos, os professores alertaram que, se considerar as atividades de ensino, planejamento, correções, estudo, atendimento individualizado aos estudantes, reuniões pedagógicas, entre outras, é improvável realizar o trabalho docente dentro do tempo que têm disponível, além das aulas. Chamaram a atenção sobre a flutuação desse tempo disponível e, inclusive, sobre o reflexo na isonomia do tempo de trabalho. Sobre esta questão da intensificação do trabalho docente, a professora Amanda narrou:

> não consigo trabalhar com temáticas voltadas à diversidade, [...] é muita burocracia que a gente tem que enfrentar e pouco estímulo. [...] é carga horária elevada, porque os que fazem, não vou falar desses que só têm quatro horas de planejamento, porque a gente sabe que mesmo com essas 16 ou 20 horas do nosso teto, a gente acaba trabalhando muito mais, isso vai dificultando você trazer novas práticas pedagógicas, um modo diferente de você trabalhar a temática. (Professora Amanda, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Ao narrarem as mudanças da carga horária docente no IFBA, os professores retratam que há uma instabilidade criada para a organização da carga horária em relação à pesquisa e à extensão. Por meio da Resolução do CONSUP nº 12/2018,[65] definiu-se que a base de constituição da carga horária docente são as horas em atividades de ensino. Assim, os docentes só poderão investir nas atividades de extensão e pesquisa, no tempo que lhes sobrar. Nesta lógica, os docentes se sentem à mercê de um cotidiano que eles não controlam, já que compõe atividades de ensino, além das horas em sala de aula, atendimento aos discentes, participação em reuniões pedagógicas e administrativas, além de preparo das aulas, correção de atividades, entre outras, o que já impõe um processo de intensificação do trabalho. Tal situação cria dificuldades para os docentes ampliarem seu potencial de trabalho na pesquisa e extensão, como narra o professor Erahsto:

> Quando acabou com essas questões da carga horária docente deixou muito solto. Quando você fica muito solto você fica com medo. Por exemplo, vou pegar o edital de pesquisa, vai te dar trabalho, escrever o projeto e depois para executar e depois para prestar contas. Só que você não tem a garantia que sua carga horária de sala de aula vai ficar igual, vai se manter ali. E não tem essa garantia. Qualquer coisa pode mudar e aí você fica com medo, foi o meu caso, é o caso de todos aqui [...] pelo relatório da CGU era o campus que tinha mais projetos de pesquisa de 2012 a 2014. Despencou e você pergunta por quê? Você fala mano, eu não vou fazer. [...] Você tem que decidir, se você pega um projeto desse no meio e sua carga horária vai para 18 ou 23 horas você fica doido. (Professor Erahsto, Campus Valença, Roda de conversa, 2018)

O que fica notório é a condição de vulnerabilidade sentida pelo professor, causando uma retração no processo de desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Além disso, revela o sentimento de insegurança quando afirma ter medo de comprometer-se com mais atividades do que é possível realizar, dado o tempo de que pode dispor ou não.

Nessa direção, compreendo que a ampliação da carga horária de ensino dos professores, sobretudo o foco em um ensino desconexo do processo de pesquisa e extensão, reflete ainda o modelo regulatório que atravessa a profissão na EPT. Este modelo responde a um propósito escolar da modernidade em que a centralidade está no professor portador de conhecimentos específicos e que, pela padronização de suas práticas e por uma falsa neutralização diante das demandas das comunidades e dos sujeitos da diversidade, define-se a ideia de que "educar fica reduzido a ensinar. Ensinar fica reduzido a instruir" (CANDAU, 2018, p. 28). Com a

[65] Em setembro de 2019, o CONSUP aprovou nova regulamentação que ainda não foi publicada. Nela está delimitado o máximo de 15 horas em atividades de aula, por professor, o que equivale ao máximo de 20 aulas. Entretanto, as atividades de pesquisa e extensão ainda serão consideradas como complementares, ou seja, o tempo disponível para estas atividades corresponderá ao tempo excedente que não for ocupado por atividades de ensino.

intensificação da carga horária, os professores pouco podem fazer no sentido de construir práticas que possam gerar subjetividades inconformistas e rebeldes (SANTOS, 2011), que se sintam autorizadas pela relação de partilha e de autonomia na produção do conhecimento, já que as práticas educativas ficam submetida à regulação de um modelo escolar que preza pelo conhecimento-regulação e pelo imperialismo cultural.

O outro aspecto apontado na narrativa da professora Amanda refere-se ao que chama de burocratização do trabalho docente. Outros professores também apontaram como esta questão acaba tendo mais centralidade no preenchimento de controles do que as questões da diversidade. Colaborando com esta reflexão, a professora Celina relatou, em uma de suas cartas:

> sempre me perguntei por que os procedimentos técnicos e burocráticos importam mais do que o número de evasão e permanência dos alunos e alunas na escola, do que o índice de assédio sexual a alunas e alunos por parte de professores e técnicos, do que uma proposta de ensino profissionalizante em que ocorra de fato a "politecnia" [...] E, além disto tudo, tinha dificuldade de entender tantas siglas, tanta separação entre propedêuticas e técnicas, como se uma fosse mais relevante do que a outra e vice-versa, do ressentimento dos técnicos com os salários e a carga horária dos professores e professoras e que se transforma em mais vontade de controle através dos procedimentos técnicos e burocráticos. Enfim, o IFBA poderia ser melhor, é uma excelente instituição de ensino, mas poderia ser melhor, se escutassem mais os alunos e alunas, se os cargos fossem ocupados não apenas por homens, mas também por mulheres e, principalmente por aqueles e aquelas que possuem formação e vivência pedagógica. (Professora Celina, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 30.04.2019)

Fica posto na narrativa da professora Celina o movimento, constituído pelo instituto, de produzir processos de controle sobre o trabalho do professor. Mas, para além disso, a professora mostra que a escola toma os procedimentos burocráticos como se estes definissem o trabalho educativo dos professores e da própria escola. Na análise feita por ela, questões que atravessam os sujeitos da diversidade na sua vida cotidiana e acadêmica são colocadas em segundo plano, como se as pessoas e suas vidas, suas histórias e os conflitos socioculturais que atravessam sua formação, não fossem centrais ao processo educativo. Ainda na narrativa, a professora chama a atenção para os sujeitos que ocupam os cargos, fazendo menção ao gênero, mas dando ênfase ao fato de serem pessoas que não possuem formação ou vivência pedagógica. Assim, indica que são pessoas alheias à docência que assumem o controle administrativo do trabalho docente. Talvez por serem endossados na condição de técnicos ou especialistas, em determinada área da administração, economia ou similar, acabam por tratar a educação, a escola, os professores e os alunos como se fossem negócios, empresas, funcionários e clientes.

Nóvoa (2009a) chama a atenção que, quanto mais se afirma a relevância dos professores na sociedade atual, mais se intensificam os mecanismos de controle sobre estes. Porém, a narrativa trazida pela professora recoloca em pauta o modelo de racionalização da escola, predominante nos anos de 1990, no qual a centralidade estava na gestão e na organização de procedimentos administrativos, funcionamento e gestão da instituição, e não nos processos educativos. Nessa direção, não apenas a docência perde a sua centralidade, como os sujeitos que estão na escola, com suas singularidades, são minimizados ou subordinados aos tempos e regras burocráticos. Em minha percepção, é um exemplo do modo como o modelo regulatório se instituiu com força na produção da EPT. Ainda nesse caminho, o professor Hilton também revela como este movimento burocrático intervém na construção de projetos de extensão que discutem aspectos da diversidade.

> [...] conseguimos montar um projeto interdisciplinar com um tema maravilhoso, contudo a coordenação de pesquisa, até hoje, não conseguiu emitir os nossos certificados porque tem problemas com a PRPGI. Aquele simpósio até hoje, se a gente quiser uma comprovação, tem que ir lá para eles darem um atestado porque até hoje o certificado deveria ser gerado pelo SUAP. [...] Nunca chega pra mim para me perguntar "professor, como é que tá andando o novo curso?", porque eu tenho um projeto de pesquisa em andamento, o "Clube de leitura e humanidades", e ela também, nunca me perguntou sobre nada, nunca me chama para conversar, nunca me fala sobre andamento, sobre relatório, nada. (Professor Hilton, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

Ao relatar que não tem um apoio concreto para a realização de atividades, a narrativa do Professor Hilton mostra que processos de certificação e acompanhamento igualmente deixam de ser realizados por setores específicos, impactando a organização dos registros do trabalho docente. Junto com essa discussão, foi apontado que fica ao cargo dos professores os processos de aquisição de materiais, além das demandas de realização de uma atividade de extensão, atestando que o incentivo e o espaço para pesquisa e extensão não atingem as demandas concretas, para a condução de atividades dessa natureza, sobrecarregando os professores, que já contam com pouca carga horária para o desenvolvimento de tais atividades. Desse modo, eles reforçaram como as práticas educativas desenvolvidas, quer seja no ensino, pesquisa ou extensão, estão subordinadas aos procedimentos burocráticos e a dimensão pedagógica que circunda a natureza da ação docente fica, como disse o professor Hilton, sem nunca ter sido questionada, ou seja, nunca foi objeto de preocupação educacional de setores dos *campi*.

Nóvoa (1991) reflete que o modelo de tutela estatal que submete os professores ao controle de organismos políticos e administrativos ou a cientistas pedagógicos, produz uma depreciação das práticas e dos saberes docentes, por retirar do professorado a condição autônoma de produzir "um trabalho livre e criativo de concepção pedagógica, de invenção a partir da experiência quotidiana de novos instrumentos e técnicas, de inovação curricular através de um processo interativo envolvendo a comunidade escolar" (NÓVOA, 1991, p. 527). Assim, entende que é preciso promover novos modos de organização da profissão, e que a discussão acerca da autonomia dos professores tem gerado mais controle por instâncias diversas. O aumento de dispositivos burocráticos não é mera questão administrativa, técnica ou apenas organizacional, mas se revela como novas formas de governo e de controle sobre a profissão.

Com práticas de ensino-pesquisa-extensão fragilizadas, os docentes revelaram que ser professor, nos contextos onde atuam, traz sentidos de reclusão e esvaziamento das possibilidades de seu trabalho. Saber-se potente e capaz de atuar com a comunidade, ao tempo em que não se encontram ecos disso, alimenta um modelo de educação que silencia saberes e a compreensão do papel do professorado no contexto comunitário, como mediador cultural e construtor de situações educativas.

O contexto apresentado é desafiador para os docentes. Diante da crise percebida por eles, são desfiados a recompor suas práticas face à presença dos sujeitos da diversidade; a transformar a diversidade em vantagem pedagógica; a reafirmar suas identidades profissionais diante da descrença provocada pelos modelos monoculturais de produção do conhecimento; a enfrentar os processos regulatórios que visam o controle de seus trabalhos; e a garantir a integração do ensino-pesquisa-extensão como núcleo condutor do trabalho educativo no IFBA. Os professores revelaram que caminham em direção ao questionamento, à desnaturalização, revelando um inconformismo latente que tenta vencer uma narrativa única de se pensar a EPT, por meio de reposicionamentos que constituem seus modos de exercer a profissão.

4.2 Participação almejada e as (im)possibilidades de diálogo: conflitos e tensões no seio do professorado

> *Independente, eu acho que a reitoria não tem uma coordenação com os campi, eu acho que o campus aqui e alguns outros campi que eu converso, não tem também. Essa ideia da participação... eu fui para uma audiência pública de implantação de outro campus, participei da audiência. O que foi falado na audiência, na segunda audiência veio outros cursos que ninguém nem citou. Então, para que fez audiência?*

*Para dizer que teve a participação popular? **A democracia só para justificar?** (Professor Gustavo, Campus Valença, 2018)*

A discussão sobre os modos como os professores exercitam seu trabalho revelou um cenário de conflitos e tensões, silenciados ou represados, que desencadeiam processos de acirramento dos afetos, de divisão dos grupos, de abandonos e violências. Ao refletir sobre o questionamento feito pelo professor Gustavo, retomo aqui a discussão sobre a democracia. Se não há como tê-la, sem a participação da sociedade na escola, como espaço público, será ainda mais difícil se, nos intramuros da instituição, não houver condições para que os sujeitos que produzem a educação ocupem os espaços deliberativos, possibilitando o diálogo e fomentando a inclusão.

Parto desta premissa, a partir da reflexão de Tubino (2016a), pois o filósofo chama a atenção de que só será possível pensar em democracia na sociedade se fizermos com que ela se realize nos microespaços desta mesma sociedade. Para o autor, os espaços públicos de deliberação democrática estão colonizados por uma razão monológica e paradigmas culturais hegemônicos. Assim, a primeira tarefa é a descolonização dos espaços públicos deliberativos. E as escolas públicas são reconhecidamente um destes espaços. Nessa direção, ele afirma:

> La transformación del Estado homogéneo, el protagonismo de la sociedad civil en las políticas públicas y la interculturalización de la deliberación democrática son tareas macro que es preciso emprender. Pero al mismo tiempo es necesario empezar también por democratizar las escuelas, convertirlas en espacios de formación ciudadana y fomentar el diálogo intercultural en el aula[66] (TUBINO, 2016a, s.n).

Desse modo, é pertinente o questionamento da colocação: "a democracia só para justificar?" – pois ela nos leva a pensar se os *campi* estudados se constituem em espaços democráticos; se nas suas microrrelações se desvelam as condições de diálogo intercultural entre os sujeitos. Ao longo das rodas de conversa, os professores debateram muito o entendimento de participação e de democracia vigente na instituição e que reverbera no modo de construção ou não de espaços deliberativos. Uma informação que foi importante na construção deste debate veio do questionário compilado na Tabela 8.

[66] A transformação do Estado homogêneo, o papel da sociedade civil nas políticas públicas e a interculturalização da deliberação democrática são tarefas macro que devem ser realizadas. Mas, ao mesmo tempo, também é necessário começar democratizando as escolas, transformando-as em espaços para a educação do cidadão e promovendo o diálogo intercultural na sala de aula. (tradução minha).

Tabela 8 – Participação dos professores nos campi Ilhéus e Valença do IFBA

Atitudes de participação dos professors nos campi	Ilhéus	Valença
Participo das decisões pedagógicas da escola.	76%	58%
Participo das decisões administrativas e financeiras da escola.	18%	17%
Sou comunicado(a) pela gestão sobre decisões pedagógicas que foram tomadas.	73%	72%
Reúno com meus pares docentes, sem presença da gestão, para discutir questões da escola.	52%	72%
Decido como vou organizar o programa de conteúdo das minhas turmas.	100%	93%
Tenho flexibilidade de tempo para replanejar os momentos de avaliação com meus(minhas) alunos(as)	64%	68%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

A discussão em torno do espaço de participação nas decisões da escola foi um ponto de muitas análises dos professores. Ficou muito explícito que, sob qualquer circunstância, há uma restrição da dimensão de atuação dos docentes. Mas, diante das informações do questionário, em que mais de 58% dos professores em Valença e 70% em Ilhéus afirmaram participar das decisões pedagógicas, os docentes foram unânimes na problematização do conceito de participação nas decisões da escola, como afirmou o professor Danilo:

> Eu vi uma confusão nessa decisão pedagógica. Porque quando aparece aqui se eu participo das decisões pedagógicas, porque quem diz que concorda, que vai, deve ser somente naquelas decisões de calendário, de final e início da unidade, de quando é que vai ser o conselho de classe, coisa desse tipo. (Professor Danilo, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

Na narrativa, o professor sintetiza bem o que foi apontado nas conversas entre os pares. Ficou posto que o nível de participação dos professores se restringe a formalidades ou pequenas decisões, que não poderiam ser feitas sem uma "legitimação", ou que não alteram consistentemente as políticas pedagógicas dos *campi*. Nesse sentido, o professor Danilo especifica algumas das decisões em que a comunidade docente é convocada e, obrigatoriamente, precisa legitimar procedimentos. Este nível de participação não apenas exclui os docentes da necessária condição de autonomia, mas os coloca em uma perspectiva em que a condição profissional é anulada. Convocados apenas para decisões que não impactam ou possibilitam pensar o exercício da profissão, se veem em crise na sua atividade, posto que as ações legitimadas apenas favorecem o discurso de que as decisões tomadas tiveram a anuência deles, conforme o questionamento inicial feito pelo professor Gustavo.

Esta posição foi bem descrita também pelo professor José, do campus Valença, quando, em uma roda de conversa, revelou que é comum os colegas afirmarem não mais ter interesse pelas reuniões. Na roda de conversa, ele disse "*ficar aqui vindo para passar o dia todo, para decidir coisas, estudar junto, trabalhar junto, produzir algo para na próxima reunião jogar*

tudo fora e ouvir 'não, foram vocês que fizeram isso', era uma forma dos campi buscarem legitimar ações, mas que na prática não eram realizadas por meio de uma ação coletiva e democrática". Assim, os professores foram revelando que, em tais circunstâncias, são apartados da possibilidade de definição do projeto político educacional que os conduz, levando a uma descrença no próprio exercício profissional.

Analisando essa questão, alguns docentes indicaram que este cenário tem gerado um sentimento de desistência, como disse a professora Amanda, do campus Ilhéus, em uma roda de conversa. Ela observou que: "*Eu estou achando uma desistência. [...] e o que está acontecendo esse ano? É o que é obrigado*". Nesta tônica, o professor Philipe, do campus Ilhéus, também salienta o que definiu por "*cinismo e falência da crítica*", quando diz que os professores já não reivindicam, são indiferentes, não discutem, não falam.

Este aspecto provocou discussões entre os professores acerca da posição que ocupam no interior da profissão, a que servem os momentos de discussão, de proposição, já que percebem que suas posições não são consideradas. Revelaram, então, que a compreensão acerca da participação era confusa, pois, ao tempo em que afirmavam participar das decisões, serem apenas comunicados sobre elas poderia revelar uma contradição.

Buscando enfrentar tal questão, o tema circulou em todas as rodas e nelas os docentes foram afirmando que, apesar de haver reuniões, as decisões acabavam sendo tomadas distintamente daquelas definidas pelo coletivo docente. Ao pensarem o conceito de participação, os docentes também tensionaram o fato de muitas vezes agirem sozinhos no âmbito dos *campi* ou com pares, sem a presença da gestão da escola, no que se refere à realização de alguma de suas atividades. Para estes, estas situações mostravam justamente a falta de participação dentro dos *campi*, pois, se houvesse uma efetiva atuação coletiva dos docentes nas decisões pedagógicas, estas seriam produzidas em diálogo com os demais docentes ou com a comunidade em geral, e não no âmbito individual ou em pares, isoladamente, como mostraram algumas narrativas.

> Quando eu mencionei que acho que é um problema institucional é que eu estou aqui no IFBA desde 2012 e eu não vi em nenhum momento, nunca fui convocada para nenhum encontro de natureza pedagógica, para discutir coisa da língua portuguesa em nenhum momento. Voltando aqui para o campus, em termo da equipe pedagógica, eu sinto a preocupação da equipe anotar quais são os alunos que estão com problemas e eu sei que elas procuram e tentam resolver quais são esses problemas, mas o que eu sinto falta aqui no instituto é um coordenador de área para fazer uma articulação, para pensar um projeto, disciplinas. Então a gente não tem isso. (Professora Cintia, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

> Eu acho que o que nos falta aqui no IFBA é o que eu chamo de articulação pedagógica. Nós temos um setor pedagógico que é relativamente robusto para o tamanho da escola, [...] o fato de que os projetos, eles acontecem, mas não têm o caráter de serem projetos do nosso instituto, são projetos do professor, dos professores. Isso ao meu ver denuncia essa falta de articulação pedagógica. [...] Aqui no IFBA eu nunca me senti amparado do ponto de vista pedagógico. Então eu estou numa instituição grande, que tem um ensino integrado, mas uma instituição que eu tenho uma autonomia, gosto, inclusive, para alguns aspectos, de gozar dessa autonomia em alguns aspectos, mas sinto falta desse suporte pedagógico, dessa articulação. (Professor Fábio, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

As narrativas evidenciam que, além do espaço deliberativo de decisões pedagógicas, há uma ausência da coordenação pedagógica para possibilitar partilhas entre os docentes. É preciso considerar que, pela estrutura do IFBA, a coordenação de trabalhos, no âmbito do EMI, fica dividida entre o setor da Coordenação Técnico Pedagógica (COTEP) e as coordenações de curso, e a atuação de cada uma dessas coordenações depende muito da dinâmica de cada *campi*. Revelando que nunca foi chamada para uma reunião específica, na sua área, a professora Cintia mostra como esta lacuna dificulta a partilha de projetos, de conhecimento e de saberes entre os docentes. Assim, muitos trabalhos ficam invisíveis na própria comunidade acadêmica, pois os professores desconhecem o que o conjunto do professorado realiza.

Nas narrativas, fica posto que a ausência de integração entre as práticas docentes enfraquece o trabalho, conforme narra o professor Fábio. No que foi dito sobre a questão, chamou minha atenção o que afirmou o professor José, uma vez que a caracterizou como "*autonomia da ausência*". Ao não serem percebidas em caráter institucional, as práticas realizadas por docentes são vistas como atividades isoladas, incapazes de integrar outros docentes de diversos campos de conhecimento, promovendo ainda mais a dicotomia entre formação para o trabalho e formação cidadã. Nóvoa (2002) alerta que um dos maiores desafios da profissão docente, inclusive, para a defesa da escola como espaço público, é a inserção do princípio da colegialidade docente no trabalho profissional, entendendo colegialidade não apenas como colaboração, mas como "modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à coparticipação e à partilha profissional" (NÓVOA, 2002, p. 45).

Este cenário é analisado por Loureiro (2001) como degradação da docência, pois se observa algumas consequências graves, como insatisfação, mal-estar e posturas individualistas. Em sua análise, o autor chama a atenção de que os professores são confrontados por problemas que não podem resolver, e que, submetidos a decisões que geram regras de funcionamento, acabam por conformar-se com as normas. Esta perspectiva de desmotivação pessoal, abandono e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, é apontada por Nóvoa (1999) como

uma característica que atinge a docência, quando os processos de regulação do Estado tutelam a ação do professor, convertendo a atividade educacional em uma ação rotineira.

A construção de espaços onde a visão monocultural prevalece nas instâncias de deliberação exclui a possibilidade de diálogo, de escuta e de produção de uma autorregulação coletiva. Neste caminho, a escola como espaço público torna-se um ambiente colonizado, reprodutor de uma lógica de exclusão, hierarquia e estigmatização.

No processo de discussão, foi apontado ainda que, se, em geral, há dificuldades para a garantia de participação aos docentes, esta situação se torna ainda mais contundente, quando se trata da participação das professoras. Nas rodas, observou-se como as professoras, ao se pronunciarem no cotidiano dos *campi*, nos debates ocorridos, têm suas falas descaracterizadas, ignoradas ou contestadas, sob gritos, como narraram a professora Regina e o professor Erahsto:

> [...] já presenciei, como essa questão situações de gênero, por exemplo, com colegas professores, por exemplo, eu estou com uma colega na reunião, ela está no processo de construção de fala dela e o colega chega lá interrompe ela, **drasticamente**, e eu: "Desculpa colega, mas fulana está falando, por favor!". Eu presenciei uma discriminação de gênero...Eu já sofri alguns comportamentos assim, principalmente a questão de gênero, já vi, já presenciei, já sofri. De eu estar discutindo algo e a pessoa... "Eu vou ter que trazer algo aqui para te comprovar isso?". Te olhar e não entender a tua competência. (Professora Regina, Campus Valença, Roda de conversa, 2018)

> Você falou dos percentuais, vou falar assim, todos os casos de gritos foram com mulheres. Sou representante sindical, várias vezes os casos de gritos foram com mulheres, não teve nenhum homem que foi gritado no ambiente de trabalho. Nenhum homem, inclusive, os próprios gritadores, mesmo brigando com os homens, não gritaram aqui, trataram a gente super de boa. (Professor Erahsto, Campus Valença, Roda de conversa, 2018, grifo meu)

Nas narrativas, fica muito claro como a questão de gênero se torna um fator de exclusão das docentes, nos processos deliberativos. De acordo com os diálogos, a condição de ser mulher aprofunda a impossibilidade de estabelecer um espaço horizontal, na construção das decisões, pois, tanto no que tange ao reconhecimento da competência, bem como da legitimidade de sua manifestação, as professoras são violentamente negadas em sua condição de autonomia. Cabe destacar, conforme Pessoa (2020, p. 03), "Qualquer atitude que violente o outro, que o diminua ou construa obstáculos para a sua plena participação ou expressão, escapa da política, é a não-política, o espaço da violência e do autoritarismo".

Santos (2013) afirma que a discriminação sexual tem forte incidência da mentalidade patriarcal[67] que é matriz da discriminação sexual. Apesar de ter sua origem no espaço doméstico, hoje se estende para diversas esferas da vida, inclusive no mundo produtivo e nos espaços políticos. Assim, a imagem da mulher como um ser que precisa do homem para legitimá-lo ou de que suas possibilidades produtivas estão ligadas a determinadas habilidades, reforçam o modo como nós, mulheres, somos percebidas no mundo do trabalho. Lopes e Quirino (2017) afirmam que é do senso comum a ideia de que o baixo número de mulheres que estudam ou trabalham nas áreas de Ciência e Tecnologia está associado às suas características inatas, como a inaptidão biológica ou emocional para exercerem funções nas áreas das Ciências Exatas e Naturais e nas Engenharias.[68] Nesta reflexão, elas chamam a atenção para as raízes que o patriarcado instituiu de modo que, mesmo com altos índices de escolaridade, as mulheres são consideradas incompetentes.

Cabe ainda pensar que, no modo de submissão e de negação da participação dessas professoras, construído no tratamento dado às suas falas, conforme narrou o professor Erahsto, há uma diminuição de sua condição de partícipe, já que nesta relação discursiva há quem pode falar mais e mais alto, e há quem deve se calar e se anular. Neste sentido, o professor deixa claro ainda que há divergências de posições entre os docentes homens, mas estes não são confrontados, como se a sua condição masculina assegurasse a validade argumentativa.

Tubino (2016a) chama a atenção de que é preciso construir nas escolas situações dialógicas em que as pessoas sejam reconhecidas, e que prevaleça a possibilidade e a disposição de escuta do outro, em sua singularidade. O autor adverte que, como espaço de encontro, a escola tem possibilidade de estabelecer aproximações, de construir laços afetivos potentes, que permitam ver o mundo a partir da fusão de horizontes. Entretanto, se o outro torna-se incomensurável, não crível, nega-se qualquer caminho para a construção do diálogo intercultural que, para o autor, fundamenta-se na possibilidade de realizar uma hermenêutica. Nesta hermenêutica não há uma disputa que tente encerrar a palavra do outro, mas se abrem

[67] Entendo como patriarcado uma construção social que se caracteriza pela dominação masculina, em várias instituições, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou familiares, a partir da convicção da pretensa superioridade masculina marcada pela diferença biológica entre o corpo do homem e o da mulher, que é usada para justificar e produzir uma relação de hierarquia e poder dos homens sobre as mulheres, nas práticas sociais e culturais.

[68] Segundo dados da CAPES, em levantamento feito em janeiro deste ano, constatou-se que, do total de 201.449 bolsistas, 122.103 são mulheres. Elas somam 53.667 entre os estudantes que recebem o benefício para a pós-graduação, no Brasil e no exterior, e 68.436 dentre os que têm o auxílio dos programas de formação de professores da educação básica. Em 2017, a pós-graduação no Brasil tinha 364 mil estudantes. Deste total, 53% (195 mil) eram mulheres. Entretanto, no universo dos professores, a predominância é masculina: 43,7 mil, o que equivale a 57%. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9375-mulheres-representam-60-dos-bolsistas-da-capes>. Acesso em: 15 out. 2019.

canais para os sentidos que os sujeitos têm do mundo proferido. Assim, a criação de espaços de diálogo intercultural precisa estabelecer encontros de racionalidades e de sensibilidades.

> El diálogo intercultural no es solo diálogo de racionalidades. Es y debe ser desde el origen encuentro de afectividades y de sensibilidades. Esto significa que si en el encuentro entre culturas mantenemos la actitud teórica del investigador y no hay apertura emotivo-existencial hacia los otros concretos, el diálogo intercultural como fusión de horizontes queda bloqueado. Si el intercambio dialéctico discursivo sustituye el encuentro vivencial, el diálogo intercultural se interrumpe[69]. (TUBINO, 2016a, s.n)

Ao ouvir os diálogos entre os professores, percebi que a construção de restrição na participação dos sujeitos, a discriminação contra as professoras, tudo isso constrói um ambiente hostil, de desesperança e de hierarquias. Os professores movem-se nos *campi* de modo assimétrico, conturbado, portanto, são espaços definidos como tendo "*uma escuta horrível*", como afirmou o professor Philipe, em uma roda de conversa, ou como foi registrado em uma carta, de 23 de julho de 2019, pelo professor Erahsto: "*Há um adoecimento coletivo que chega mesmo em servidores. Isto aqui é máquina de machucar pessoas*".

Outras narrativas também corroboraram para a percepção de um clima de hostilidade marcada nos *campi*. Alguns professores apontaram que há situações claras de perseguição contra docentes, quer seja no acompanhamento de processos, quer seja para assegurar direitos, como o afastamento para estudos, ou ainda na distribuição de privilégios. Tal situação gera entre os professores um sentimento ainda maior de isolamento e de desvalorização profissional, pois vai evidenciando a construção de uma cultura conflituosa onde as diferenças de posição e a diversidade dos modos de ser dos professores vão ganhando tensões e assumem contornos de disputa.

Nesta discussão, foi observado pelos professores que vem ocorrendo um processo de adoecimento emocional, que está associado à relação com os espaços constituídos de poder e de disputa. Na análise dos docentes, há um clima produzido pela própria gestão dos *campi* que deflagra um mal-estar entre os professores, mas que isso é algo invisibilizado.

---

[69] O diálogo intercultural não é apenas um diálogo de racionalidades. É e deve ser desde o início o encontro de afetos e sensibilidades. Isso significa que, se no encontro entre culturas mantemos a atitude teórica do pesquisador e não há abertura emocional-existencial em relação a outro diálogo concreto e intercultural, pois a fusão de horizontes é bloqueada. Se a troca dialética discursiva substitui o encontro experiencial, o diálogo intercultural é interrompido. (tradução minha).

> O que me chama a atenção aqui é a questão do estresse. Porque não se afastou por esse motivo, ninguém. [...] Eu acho que considerando que mesmo numa situação de estresse é mais fácil de colocar para gente como se fosse uma coisa normal e aí não pede o afastamento. [...] E a gente acaba achando isso uma coisa comum, normal. E isso vai consumindo a gente de repente a gente... por muito menos você estoura. E eu tenho percebido isso aqui nessa escola, que às vezes tem pontos de tensão muito alto e as pessoas perdem o controle. Isso aqui é acumulativo. (Professor José Gustavo, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

> Eu acho que não é nem questão de considerar importante, eu acho que a gente não tem essa cultura de achar que está estressado. Você acha que é o seu trabalho que você tem que lidar com aquilo. A gente não tem aquela coisa assim, acho que tem comunidades, tem países que a coisa do estresse é realmente mensurável, ela é determinante. A gente não, a gente vai e bum. [...] e que ainda tem o preconceito e ninguém vai querer saber que você está procurando, não existe isso? Isso é muito comum não é?, que aí qualquer coisa que você faça na sala de aula, "Ah, não, ela está em tratamento, ela está estressada". Aí você fica como? Isso é normal. (Professora Olívia, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

As narrativas mostram como há a compreensão de que os docentes se sentem emocionalmente sobrecarregados na escola e que conflitos podem ser gerados pelo modo como os sujeitos têm reagido uns com os outros. Nesta direção, a professora Olivia problematiza a normalização da situação e até chama a atenção para o preconceito que pode ocorrer em uma situação na qual o docente se revele fragilizado, por conta da presença de estresse.

Mergulhados em uma lógica de silenciamento e degradação da docência, os professores, apesar de reconhecerem que a situação é real, acabam por ignorar o efeito da vivência em "*tensão alta*", como caracterizou o professor José Gustavo. De acordo com Santos (2013), a sociedade regulada pela monocultura da produtividade amarrou os sujeitos às rotinas de produção que não permitiram espaço para a reflexão, a criatividade e a autonomia, gerando um processo de mal-estar no trabalho, comum a diversos profissionais, que se desenvolve desde o "absentismo laboral à psiquiatrização do quotidiano" (SANTOS, 2013, p. 241). Assim, reflete que este cenário propiciou o empobrecimento da participação dos sujeitos nos espaços da democracia deliberativa. No caso da docência, Nóvoa (1999) corrobora com essa discussão, mostrando que a tutela estatal da profissão levou à desmotivação docente e a elevados índices de absentismo, desculpabilização e ausência de reflexão crítica. O cenário gera um quadro de insatisfação com as relações constituídas nos *campi*, como relata a professora Celina:

> Eu acho engraçadas essas relações que sua pesquisa está apontando, uma boa parte dos professores está satisfeito. Essa satisfação diz respeito, eu não sei dizer em relação a quais aspectos, mas Philippe falou e eu concordo com ele muito mais em relação à remuneração, porque para mim no ponto de vista

> relacional, o Instituto Federal da Bahia, não sei se os outros são assim, ele é extremamente desorientador, ele não favorece os afetos [...] mas eu acho que a satisfação do ponto de vista psicológico, relacional, ela não está posta. As pessoas adoecem, o adoecimento vem porque esta instituição não favorece que as relações sejam saudáveis, **acirram** os conflitos, **acirra** as mágoas, **acirra** as picuinhas, não consegue ter uma cultura mais agregadora para o meu ponto de vista. (Professora Celina, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Na narrativa apresentada, a professora Celina destaca que o ambiente de trabalho nos *campi* tem gerado um desconforto que impacta as relações interpessoais dos docentes, e impede uma ambiência de afetos positivos que possibilite o desenvolvimento do trabalho colaborativo. A professora destaca que percebe a construção de dissensos atravessando as ações, desde a reitoria até chegar ao campus, configurando esse movimento como uma prática, um modo de condução da ação gestora que desestabiliza o trabalho docente ao ponto deste cair no espontaneísmo. Ao chamar a atenção de que há um acirramento dos conflitos e mágoas, a professora revela que condições, construídas ou ignoradas, acabam por potencializar uma situação hostil. Sem espaços de diálogo construídos, os conflitos existentes vão produzindo sequelas, sendo represados e gerando processos de adoecimento.

Além disso, revela, ainda, uma crise vivida pelos docentes, em relação à satisfação profissional e às expectativas da profissão. Ao serem indagados sobre tais questões, os percentuais apontados no questionário mostram um alto grau de satisfação, chegando a 84% em Valença e 91% em Ilhéus. Do mesmo jeito, os docentes apresentaram a expectativa de continuar na profissão, com 82% em Ilhéus e 86% em Valença. Entretanto, outros professores foram unânimes em afirmar que a satisfação advém dos salários, o que possibilitou melhoria na condição socioeconômica e material de trabalho, aspectos que possibilitam a realização de atividades, como revelam as narrativas dos professores Hilton e Beatriz:

> Eu queria fazer uma breve análise dessa satisfação. Porque assim, acho que um dos fatores dessa satisfação talvez seja o nível salarial considerando com outros níveis de educação em rede Municipal, Estadual. Considerando esse fator nossa situação é bem melhor. Então para quem pretende continuar exercendo a docência 85% aqui, isso talvez estimule ele a continuar exercendo. Então isso seria um elemento para a satisfação mesmo que haja outro motivo de satisfação, entendeu? (Professor Cezar, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

> Eu não me vejo em algumas escolas que eu já visitei do Estado ou do município, até porque minha disciplina não contemplaria lá. Mas eu não vejo boas condições para o professor trabalhar. Então hoje eu trabalho no IFBA e me vejo trabalhando nos próximos anos com uma condição que eu acho que a gente tem diferenciada das outras redes de ensino. A gente está em um momento que pensamos como será o nosso futuro, porque a gente tem um

> investimento alto. No período em que eu entrei mesmo, no concurso que eu fiz, em 2010 foi em virtude desse avanço aí, do investimento que teve de expandir a rede. Então eu vejo hoje meu emprego como fruto dessa época e me vejo assim, se essa extensão continuar nessa perspectiva porque como eu sou da área técnica, se por algum acaso eu achar que não vale a pena, que não está bom o suficiente, eu vejo que posso mudar e não mais trabalhar na área de educação. Mas é uma coisa que eu hoje gosto de fazer pelas condições que eu tenho. (Professora Beatriz, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Diante destas narrativas, considero que uma das crises centrais dos docentes se refere à escolha que fizeram na carreira e na instituição. Conseguem enxergar a condição privilegiada[70] que possuem como docentes da Rede Federal de ensino, vendo-se na perspectiva de manter a carreira, embora convivendo com situações conflituosas e os acirramentos de tensões afetivas. Ainda nessa direção, a professora Anaildes também faz uma reflexão:

> a política interna divide muito o grupo dos docentes. Não há uma separação entre.., agora "a gente vai trabalhar em prol de um instituto, de uma educação melhor, não". "Você não faz parte da minha linha de pensamento, do meu grupo com o qual eu compartilho as minhas ideias, então não me interessa o que você está produzindo" Só que você faz e isso acaba prejudicando o nosso colegiado, nosso coletivo, por isso que tem vários professores que trabalham com seus pares, porque tem que estar dialogando com grupo que pense igual, que reflete igual, que apoia pelo menos parecido. (Professora Anaildes, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018)

A professora Anaildes reforça a ideia de que há uma política interna que cria cisões. Assim, os conflitos existentes são revelados como práticas em que grupos se formam, conforme suas afinidades políticas, ideológicas, por áreas de conhecimento e outras posições, aspectos que vão demarcando guetos profissionais. Reflete que a ação coletiva fica prejudicada e, com isso, a possibilidade de construção de um espaço de diálogo no qual o projeto político da escola seja construído no sentido de consolidar uma perspectiva democrática e inclusiva.

Esta situação gera uma ruptura no coletivo docente e é urgente que novas formas de organização da profissão se instalem. Nessa direção, as culturas partilhadas são centrais à construção de uma prática profissional na docência, pois os espaços coletivos de troca e atividade reflexiva "constroem um sentimento de pertença e de identidade profissional que é

[70] Em comparação com os salários dos professores da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia, considerando o título de especialização e a carga horária de 40h, os professores do IFBA ganham 20% a mais, destacando-se que a carga horária de aulas na RFEPT é em média 50% menor do que na rede estadual. Considerando, ainda, que 97% dos professores de Ilhéus e 99% dos professores de Valença trabalham no regime de dedicação exclusiva, com um quadro superior a 80% nos dois *campi*, já possuindo pelo menos o título de mestre, a diferença salarial aumenta, posto que o valor recebido por professores da rede estadual corresponde a 52% dos salários iniciais de professores mestres.

essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional" (NÓVOA, 2009a, p. 21). Assim, entendo que a lógica de formação de grupos não favorece a construção de um modo de viver a profissão que potencialize a compreensão das singularidades dos sujeitos e a superação de um modelo que coloniza a vida, os modos de ser e viver a profissão, promovendo uma cultura de isolamento e o silenciamento dos professores.

Aqui cabe pensar na proposta de Tubino (2016a), que consiste na construção de espaços de aproximação afetiva, que transformem o diálogo em uma situação de abertura existencial, propiciando um "encuentro ético de las ontologías contenidas en los *ethos* de pertenencia de los interlocutores que se encuentra" [71](TUBINO, 2016a, s.n). Este encontro é uma ação que precisa ser reconhecida pelos docentes como fundamental à construção de uma nova colegialidade que perpasse a reconstituição da escola como espaço público deliberativo.

Para Tubino (2016a), a construção desta atitude requer novas condições de diálogo, reconhecendo que o este envolve a tensão entre os inevitáveis conflitos de coexistência e os requisitos éticos do diálogo, e que o mesmo ocorre pela via hermenêutica. Assim, este autor entende que o diálogo hermenêutico pressupõe que haja a posição interpretativa da realidade, o que leva a uma troca constituída na relação eu-tu, no ato de intersubjetividade desenvolvido pelo ser humano na produção de sua abertura ao outro e na fusão de horizontes distintos (GADAMER, 2005). Isso não significa que tudo seja, necessariamente, passível de diálogo.

O ato de coexistência pressupõe também a presença de condições inconciliáveis. Apoiando-se em Santos (2010b), Tubino (2016a) entende que em cada cultura há a definição do que é inegociável, daquilo que se define por direito e dignidade da vida humana, e que todas as culturas são, portanto, incompletas. Os pontos inegociáveis são definidos por Santos (2010b, p. 447) como *topoi*, pois são "premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos". Assim, entende que os *topois* de uma cultura são tão incompletos quanto ela e, portanto, propõe a hermenêutica diatópica como possibilidade de ampliar, pelo diálogo, a consciência de cada grupo de sua incompletude mútua.

Ao propor um diálogo intercultural, Tubino (2016a, s.n) defende que "El diálogo intercultural en la vida íntima modifica nuestras subjetividades, nos abre a nuevos horizontes

[71] Encontro ético das ontologias contidas no *ethos* de pertencimento dos interlocutores que se encontram. (tradução minha).

de comprensión de lo vivido y nos enseña a habitar el mundo de formas inéditas"[72]. Para ele, é fundamental que partamos do reconhecimento de que nossos entendimentos culturais do mundo são incompletos, e que não haverá diálogo se não houver primeiro uma distância crítica do ponto de vista em si.

Considerando o que está posto, entendo que é muito importante insistir na necessidade dos professores incorporarem a capacidade de autorreflexão, como ponto de partida para a valorização dos outros. Assim, será possível a construção de uma cultura profissional intercultural, que possibilite romper, por dentro da profissão, com os processos colonizadores que foram duramente fincados pela hegemonia da razão indolente. Pensar na construção de uma hermenêutica diatópica entre os professores, como espaço legítimo de negociação, de fortalecimento da ação coletiva e dialogada, pode ser uma saída para o enfrentamento de uma lógica aviltante que cria dissensos e fragiliza a colegilidade docente.

Tal aprendizado sobre a democracia inclusiva e o diálogo intercultural revela-se nos modos como nós professores reagimos, como sujeitos construtores de subjetividades inconformistas e rebeldes, transformando-as em subjetividades democráticas que acolham a diversidade como possibilidade de existência das pessoas. Ademais, como povos do Sul, herdeiros do sofrimento humano causado pela colonização moderna, nunca fizemos parte do projeto de emancipação da modernidade colonial, portanto, precisamos reinventar saídas para um projeto próprio de emancipação social que, defendo aqui, precisa começar por nossa emancipação profissional, com a criação de uma cultura profissional intercultural.

[72] O diálogo intercultural nas vidas íntimas modifica nossas subjetividades, abre novos horizontes de compreensão do vivido e nos ensinar a habitar o mundo de forma inédita. (tradução minha).

V Carta – Da esperança, radicalidade e possibilidades

Meus e Minhas colegas,

Na carta anterior falei de nossas crises e disse que poderíamos ver como os professores que se dirigem para o Sul, apontam algumas saídas. Na produção desta pesquisa, conheci alguns e algumas colegas que vêm construindo práticas insurgentes, rebeldes e, por meio delas, anunciam esperança e possibilidades, radicalizam seus fazeres com forças que potencializam o espaço do diálogo com as mais plurais existências e promovem a irrupção de subjetividades mais democráticas entre si e entre os estudantes.

Como parte do processo de amadurecimento do meu olhar sobre os fazeres docentes, entendi que estes produzem um saber-raiz, porque se conectam uns aos outros, ainda que de forma embrionária, gerando e se nutrindo da cooperação, da horizontalidade e da coletividade. Se dirigem para algo que vai além de si mesmos, que transcende os acontecimentos da/na escola e se conectam à vida, às suas histórias formativas, às suas ancestralidades e deixam pontas para outros sujeitos irem unindo e tecendo a rede. Por isso, há uma radicalidade neste processo, pois este saber-raiz que cada um revela constitui eixos que os mobiliza na docência e, portanto, que reverberam nas práticas, nos processos formativos, nos modos de se relacionar, enfim, na vida-profissão de cada um.

Com estes professores, construí um diálogo mais "íntimo" por meio das cartas pedagógicas. Nelas, eles foram revelando como fazem, como sentem e como mobilizam seu fazer docente. Enquanto fui dialogando com estes professores, fui me enchendo de esperança, fui observando possibilidades que, quiçá, poderão inspirar outras práticas docentes. Creio que há muitos de nós que igualmente se dirigem para o Sul, que também escutam os estudantes, que se afetam pela existência do outro, estabelecendo uma posição horizontal com os discentes. Mas, como em toda pesquisa, tive que restringir esse universo e, aqui, trago na centralidade do capítulo, as experiências e os saberes de seis docentes dos campi Valença e Ilhéus do nosso instituto. Mas é preciso dizer que eles não andam sós. Vi e ouvi igualmente, nas rodas de conversa, modos de resistência produzidos por outros professores, na organização de atividades entre alguns pares, no enfrentamento de situações de discriminação, na potencialização das condições de trabalho que temos e que, ainda, nos favorece. Algumas narrativas construídas por estes docentes, durante as rodas de conversa, também estão presentes neste capítulo, mostrando que os professores do Sul renovam suas forças na ação coletiva e constróem suas leituras da realidade a partir da interlocução com o outro..

Por meio das cartas, estabeleci um diálogo com os colegas, separadamente. Mas, na produção das cartas que foram publicadas nas páginas dos campi e na página do grupo de pesquisa DIVERSO, foi realizado um processo de diálogo e construção coletiva, no qual cada um submeteu seu texto à escuta do grupo. Na contrapartida, na condição de pares, fomos fazendo indagações que potencilizaram as escritas uns dos outros. Essa experiência marcou muito o que entendo se revelar nesse capítulo: que os saberes docentes são construídos no processo de imersão e reciprocidade.

Outra questão salutar nesse capítulo se revelou durante sua construção. Ao longo de todo texto, como vocês viram, há excertos dos textos publicados pelos professores que tomaram lugar no campo teórico, conforme princípio previsto no processo da Documentação Narrativa. Mas, nesse capítulo, há um movimento novo, pois, ao evidenciar suas práticas e experiências, revelar os saberes-raiz que foram constituídos, a escrita do texto trouxe um diálogo de cada professor ou professora consigo mesmo. Nesse sentido, foi preciso, na escrita, ratificar que os mesmos professores eram colaboradores da pesquisa no trabalho de campo e também assumiram o papel de teóricos de suas próprias práticas. Faço esse destaque aqui, pois considerei um desafio textual e epistêmico, tratar das narrativas e escritas das cartas e dos textos publicados considerando essa relação. Tal desafio me fez questionar o quanto ainda precisamos vencer as amarras de um modelo científico que despersonifica os sujeitos, que trata os saberes como se fossem criações de uma mente "autoiluminada".

Assumir a defesa de que somos capazes de produzir conhecimentos sobre nossa profissão, exigiu, categoricamente, que assumisse quem são os sujeitos que produzem e como produzem seus saber experiencial, no caso, os professores e professoras do Sul, nos contextos de diversidade nos quais atuam, por meio de uma ação reflexiva e partilhada.

Com seus saberes e fazeres, esses colegas mostraram que (re)existem ao cenário de silenciamento e de crise que foi delineado pelo coletivo de docentes que participou da pesquisa e foi compreendido-interpretado nos capítulos anteriores. Com seus modos de viver e produzir a docência, a (re)existência produzida se mostra como embrião de uma cultura profissional que busca constituir um espaço de entrelugar, de negociação das existencialidades. Uma cultura profissional que aqui denominei de intercultural, pois se coloca em abertura, em condição de escuta, de alteridade, de encontro com o diferente, de olhar além das limitações e de se reinventar.

Graziela Ninck

Itabuna, 06. 01.2020

Verão

V TERRITÓRIOS DAS RE-EXISTÊNCIAS: A TERRITORIALIDADE DA CULTURA PROFISSIONAL INTERCULTURAL

> *O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda e fraqueja, a capacidade de* ***resistir.*** *É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir, aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética. (FREIRE, 2000, p. 41, grifo meu)*

Começo o capítulo com esta reflexão de Freire, pois vi nos professores do Sul, a inconformidade, a rebeldia, a resistência, ainda que o cenário no qual atuam tenha se mostrado como um espaço de silenciamentos, invisibilidades e de crise profissional. Longe da acomodação, os professores revelaram que não aceitam passivamente a realidade na qual se encontram.

Nesta direção, entendo que eles re-existem.[73] Eles não apenas querem revelar o processo de enfrentamento, de confronto e de permanência na luta pela justiça social, mas, também, a compreensão de que é nesse processo que nos reencontramos, reinventamos nossa existência e nos conectamos uns aos outros, como modo de existir solidariamente.

Nas rodas e nas cartas, foi possível observar que muitos docentes não se iludem e sabem que, caminhar por tantos obstáculos, requer de cada pessoa um tipo de compromisso que transcende a realização de um papel meramente didático. Desse modo, os docentes vão construindo práticas e ações que se anunciam como eixos de uma cultura profissional intercultural por meio do reconhecimento do direito à existência de todos; da integração com os saberes comunitários; pelo desvelamento das estruturas de desigualdade e exclusão; pela descentração do papel do professor em práticas educativas que reconfiguram a relação do ensino-aprendizagem, trazendo o protagonismo estudantil para a cena; nas ações colegiadas que buscam integrar saberes, gerar ações de reciprocidade e autoformativas, nos espaços cotidianos dos *campi*.

Compreendo, então, que estes fazeres são territórios de re-existência, pois enxergo como as questões da diversidade são tomadas como possibilidades, são apontadas como campos de disputa, tanto no que se refere à compreensão e ao desvelamento das estruturas que hierarquizam os sujeitos, como são espaços híbridos, em construção permanente das

[73] Essa expressão "re-existência" chegou até a mim por escritos de autores da decolonialidade, como Walsh (2016).

identidades dos sujeitos e da própria profissão docente. Nesse sentido, esta re-existência passa pela construção de uma nova territorialidade de ação e de cultura docente, de modo a incidir sobre a compreensão do projeto da escola como espaço para a construção de outra regulamentação produzida pelos docentes, estudantes e comunidades, em ação de partilha e negociação.

A partir de experiências constituídas ao longo do exercício profissional, os professores produziram saberes que se conectam uns aos outros. Neste sentido, apesar de apresentá-los vinculados às suas experiências e aos modos como compreendem o trabalho educativo com as questões da diversidade, os sentidos produzidos acerca destes saberes se entrecruzam, propiciando a compreensão dos modos pelos quais produzem a re-existência. Esta foi aqui sintetizada como uma cultura profissional intercultural, construída por meio de práticas de diálogo intercultural e de constituição de subjetividades democráticas, estruturando-se em dois grandes pilares. O primeiro trata da compreensão do projeto de escola ou de uma identidade institucional para a EPT, respaldada no reconhecimento dos sujeitos da diversidade, na valorização do espaço público da educação, ao promover a democracia inclusiva como garantia de direitos dos estudantes e da comunidade a uma educação digna. O outro pilar configura-se pela posição que os docentes ocupam no interior da profissão face às singularidades dos sujeitos da diversidade e na produção de uma educação intercultural que se alimenta de práticas que promovem o protagonismo estudantil e a formação de si e do outro, em ação coletiva e de partilha.

5.1 Trilhas para construção de uma identidade institucional da EPT

> *Presencio casos de alunos que evadem por não se adequar à escola, e isso por diversas razões, e entendo o quanto a escola, dentro e fora da sala de aula, deve colocar em discussão a pluralidade de opiniões, crenças, posições políticas e filosóficas, para se tornar um espaço aberto à diversidade e à convivência pacífica de diferentes. (Professor Rodrigo, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 22.04.19)*

A reflexão proposta pelo professor Rodrigo, em uma de suas cartas, traz um dos sentidos que consegui compreender nas práticas dos professores do Sul: a ideia da escola como espaço público democrático e intercultural. Assim, estes professores revelaram que atuam nos seus *campi* a partir do reconhecimento de que, além de legítimo, é fundante construir espaços abertos ao diálogo entre sujeitos que vivem e pensam de modos distintos.

A escola, como espaço público intercultural e, portanto, também democrático, não se materializa apenas pelo seu caráter institucional de pertencer a uma rede estatal, mas, sim, pelos

modos como os sujeitos que ali transitam podem manifestar seus pensamentos, ao tempo em que, ao fazê-lo, submetem-se ao encontro, às trocas e aos diálogos que constituem a natureza de uma ação coletiva pautada na liberdade e na aceitação do pensamento contrário.

Compreendi que, em suas cartas, os professores manifestaram o quanto pensar a escola, a partir deste movimento, potencializa o trabalho com as questões da diversidade. Entretanto, olhar esta escola neste viés, somente foi possível devido à abertura dos docentes para a experiência da diversidade, como manifestou o professor Rodrigo, ao refletir sobre como foi se encontrando com situações, em que os conflitos advindos dos processos de exclusão vividos pelos alunos mostraram que o primeiro passo para construir esse olhar é o reconhecimento de que a diferença nos constitui.

Em suas cartas, o professor Rodrigo narrou que a experiência construída nas relações que estabeleceu com estudantes negros, nas discussões sobre matrizes religiosas e gênero, o levou a ver os processos de violência que ocorrem no espaço escolar, como apontou também em seus escritos:

> A diversidade, porém, assim me parece, torna-se aqui mais explícita no que diz respeito ao problema da diferença racial e religiosa. [...] O evento anual dedicado ao tema nunca tinha sido antes vivenciado por mim. O tratamento desse problema traz consigo, por outro lado, o tema das religiões de origem africana ou afro-brasileira, tema mais explícito aqui, assim me parece, do que nos outros lugares por onde andei, embora certamente em todos eles não estavam propriamente ausente. (Professor Rodrigo, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 22.04.2019)

Diante desta experiência, o professor Rodrigo considera a necessidade de romper com o silenciamento e com a invisibilidade que paira sobre os sujeitos da diversidade, estigmas produzidos pela instituição, bem como pelas práticas de violência que ali são vividas e reverberam na vida dos estudantes, como vimos no terceiro capítulo. Entretanto, é preciso salientar que pensar no problema não significa entregar-se a uma atitude meramente intelectual ou teórica, mas, significa, para o professor, entregar-se ao diálogo. Ao publicar seu texto, o professor anuncia este aspecto como um saber experiencial, produzido também na escrita de suas cartas. Assim, ele afirma: "*o saber que retiro da experiência com a diversidade [...] consiste na compreensão do conceito e da necessidade de discuti-lo e aprofundá-lo dialogicamente com a comunidade escolar*" (PESSOA, 2020, p. 03).

Tal condição aparece como um saber-raiz, pois desloca o professor para um movimento compreensivo da realidade escolar, na relação com os demais, sobretudo, com os estudantes, como disse ao longo de suas cartas. Assim, constitui-se na relação dialógica e comunitária com

os outros, compreendendo as singularidades que se apresentam nos modos de cada um existir. De acordo com Tubino:

> el 'diálogo' intercultural es una experiencia hermenéutica privilegiada, no para buscar o generar consensos, sino ampliar los horizontes de comprensión. Visto así, se puede comprender por qué razón el diálogo intercultural es la condición de posibilidad de la "deliberación política" en contextos de diversidad cultural.[74] (TUBINO, 2016b, p. 05)

Nessa perspectiva, o professor Rodrigo faz a defesa de que, ao afetar-se pelas histórias e subjetividades dos estudantes, pode compreender o quanto as discussões em torno deste debate são fundantes e necessárias; pois somente com a escuta das histórias e com a presença deste debate, no cotidiano escolar, torna-se possível fazer o enfrentamento da violência que ocorre nos processos de exclusão e discriminação. Tal reflexão aproxima-se da proposta por Fleuri, ao afirmar:

> Ao abrir espaços nas relações educacionais para a escuta solidária do que o outro tem a nos dizer estamos proporcionando um 'entrelugar' onde o respeito às diferenças e a construção cooperativa e ecológica, de novas alternativas de convivência, sejam não só possíveis, mas, sim realizadas. (FLEURI, 2017, p. 169)

No mesmo sentido, a professora Celina revelou que considera importante perceber as histórias, os movimentos vividos pelos estudantes, a partir das questões que os afetam enquanto sujeitos da diversidade. Ao narrar suas experiências educativas, ela reflete como pisar "no chão da escola", em sua expressão, é fundamental para entender a dinâmica ali vivida.

> o chão da escola não é algo que está assentado apenas em planejamentos, organização, gestão, o é também, mas não se reduz a isto, escapa, transcende, faz curvas, burlas, fraturas, como disse antes, é dinâmico. É por assim dizer, acontecimentos, posto que situações com as quais nos deparamos de forma espantosa, para o qual muitas vezes não estamos preparadas e, neste aspecto, vamos aprendendo e formando-nos. No entanto, é necessário a disposição para auscultar, ouvir, deixar-se ser tocada e aprender com estas experiências. Imaginemos uma situação inesperada quando chegamos para dar aula e nos deparamos com uma aluna que narra uma situação de violência doméstica, ou mesmo um aluno que está preocupado com sua primeira relação sexual desprotegida ou até mesmo na interação sobre determinados conteúdos ministrados algo se passa com um aluno ou aluna que assiste e se identifica. (Professora Celina, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 22.07.19)

[74] O "diálogo" intercultural é uma experiência hermenêutica privilegiada, não para buscar ou gerar consenso, mas para ampliar os horizontes da compreensão. Visto dessa maneira, pode-se entender por que o diálogo intercultural é a condição da possibilidade de "deliberação política" em contextos de diversidade cultural. (tradução minha).

Refletindo sobre este movimento, a professora Celina revela o quanto ter pés fincados nas realidades dos estudantes colabora para a construção de uma escola inclusiva, que constrói um espaço de atenção, de sentidos sobre estar e ser com o outro. Em seu texto publicado, ela mergulha na reflexão sobre o movimento que estabelece na relação com os estudantes, para propor, como um saber-raiz que a move na relação com a diversidade, a escuta:

> ensinar com-na diversidade, que independe de uma mera razão técnica, mas, abertura para escuta, e que só há uma escuta de verdade, quando estamos próximos ao que se desvela como tal, ou seja, escutar é estar próximo aquilo do que se fala – neste caso, a diversidade. Escutar, não no sentido biológico, mas no sentido ontológico do termo, mas sendo meio criança, estando disposto, aberto, afinado com a própria coisa em si. (SANTOS, 2020, p. 05)

Dialogando, ainda, com Freire (1996, p. 120), o autor afirma: "aceitar e respeitar a diferença é uma das virtudes sem o que a escuta não pode se dar". A professora Márcia também apresentou, em suas cartas, a mesma concepção: como considera importante perceber estudantes que carregam marcadores sociais que os discriminam. No entanto, para ela, tal percepção só é possível em um movimento de deslocamento, de deixar-se afetar pelo outro. Ela revela também que tal percepção foi um construto que se deu ao longo de experiências, desde a sua formação inicial, mas que foi mobilizada apenas a partir do momento em que enxergou os estudantes como pessoas que têm identidade e história, como escreveu em uma carta, pensando em experiências como professora do Ensino Fundamental, em outra rede educacional.

> [...] eu poderia simplesmente ir "empurrando" a situação, e enxergar a turma como "uma massa", com a qual eu manteria uma relação distanciada e mecânica. Não foi o que ocorreu. Eu fui identificando, tentando arrancar aqui e ali traços desses estudantes – havia meninos e meninas de idade muito variada, lembro-me de uns com dez, outros com dezessete anos, todos numa única turma, uma escola central e urbana, quando o comum era que isso ocorresse em classes rurais e multisseriadas –, como falavam, como se portavam em classe, de onde vinham (escola, bairro, comunidades rurais...), quais áreas apresentavam mais dificuldade. Isso, ao meu ver, era **enxergar** as pessoas, para além do grupo, do todo, buscar alguma individualização, gerar algum vínculo de identificação, empatia, respeito. (Professora Márcia, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 04.07.19, grifo meu)

A proposição da professora Márcia segue ratificando a compreensão de que a primeira condição para atuar na escola com as questões da diversidade é enxergar, dar atenção à singularidade de cada pessoa, o que a mesma define por alteridade, um movimento de sentir-se parte, de deslocar-se para estar junto do outro, enquanto um saber-raiz que a conduz na docência. Assim, percebo a afirmação da professora, ao defender seu pensamento no texto

publicado, capaz de provocar uma reflexão sobre a relevância da alteridade como um saber-raiz da constituição do trabalho com a diversidade.

> E esse movimento vai funcionando como o meu tear, no trabalho docente e, em específico, no trabalho com diversidade: não é possível, para mim, entender, tratar, criar estratégias para pensar a diversidade na escola, sem que primeiro enxerguemos as pessoas que estão por trás dos números que compõem as nossas listas. Trata-se de um saber não academicista, assim penso. A academia não exclui a dimensão humana do trabalho docente. Pelo contrário. É uma esfera amplamente discutida. Entretanto, não dá para *ensinar a pensar* no outro. Esse movimento é particular, e tem uma relação direta com os próprios processos constitutivos do docente – que é um, entre os *diversos*. (ARAÚJO, 2020, p. 05, grifos do autor)

Faço constar, mais uma vez, que o movimento revelado aqui, nas palavras do professor Rodrigo e das professoras Celina e Márcia, atravessou as cartas dos demais docentes. Trata-se de ver e escutar o estudante, chegar perto da vida dele, e, portanto, compreendo que estes professores constroem caminhos para a formação de subjetividades democráticas, já que estas, como já defendi nessa tese, podem ser produzidas quando se concretizam condições plurais de respeito e garantia da dignidade e da existência, como preceito primeiro das relações humanas nos espaços sociais. Compreendo que a ação/posição dos docentes converge também com a defesa feita por Santos (2011) de que a formação de subjetividades democráticas passa pela possibilidade de negociação de sentidos entre as várias experiências constituídas pelos sujeitos e pela realização de práticas que gerem espaços propícios a estas negociações.

Além disso, é fundamental destacar que este movimento possibilita a conexão dos professores com os estudantes. Fleuri (2017, p. 159) considera que a relação entre os sujeitos educacionais se dá, inicialmente, pela reciprocidade, que, para o autor, se revela quando "o educador-educando interage como educando-educador e ambos com o ambiente educacional em que se encontram mergulhados". Assim, os professores buscam construir espaços de diálogo nos quais se organizam enquanto uma comunidade, onde as relações se pautam, antes de tudo, no respeito e na solidariedade, especialmente no que se refere às dores produzidas na vida dos alunos pelas marcas da colonialidade.

Em outra carta, a professora Márcia revela outro aspecto importante das práticas docentes dos professores do Sul: a necessidade de desvelar os modos como a instituição pode ignorar a os sujeitos da diversidade. Em suas escritas, chamou a atenção sobre como uma escola mascara, travestindo-se de elementos que, aparentemente, podem expressar uma ação em favor da pluralidade, da diversidade, mas possuindo, em suas entranhas, mecanismos que não

rompem com a exclusão, com a discriminação. Tal movimento pode gerar uma reação dos sujeitos que ao quererem se afirmar podem também construir uma barreira para trocas culturais, colocando-se em enclausuramento de suas identidades e gerar um *apartheid* (ARDITI, 2000).

> No que tange, especificamente, ao trabalho toca nas questões da diversidade, quando afirmo que "há esquemas pré-elaborados de ensino que preveem a diversidade, mas que a exclui ou a precariza na prática cotidiana", refiro-me ao fato de que a diversidade (assim como outras transversalidades) passa a configurar uma obrigatoriedade nas políticas e práticas educacionais, entram nos debates sobre a educação, passam a integrar os materiais didáticos, mas acabam figurando num plano teórico, artificializado. A escola pode promover evento, projetos sobre diversidade, num âmbito geral, mas não reconhecer, debater, discutir a diversidade de seus próprios estudantes, ou pior, pode, eventualmente, ignorar essa diversidade, seja ela de que natureza for. Vemos, em plenos dias atuais, escolas que pedem para os pais "prenderem os cabelos de seus filhos" (por serem crespos e volumosos, por exemplo); escolas quem em plena comemoração do dia das mães realiza uma missa (ritual católico, que desconfigura a ideia de diversidade religiosa); outras que enviam avisos para a mamãe ou o papai", quando há inúmeras formas de constituição familiar, etc. Não-raro, essas mesmas instituições, já trabalham com materiais didáticos inseridos nos contextos parametrados para o trabalho com a diversidade. O que se avalia é que a escola reproduz, certas vezes, um discurso ideal sobre o tema, mas se contradiz, na prática, que é o reflexo das vivências efetivas na sociedade. (Professora Márcia, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 27.05.19)

Enquanto analisa como a diversidade é, por vezes, tratada no seio escolar, a professora Márcia desvela os modos como uma instituição educacional mantém as estruturas que fomentam a mentalidade colonial. Ao chamar a atenção sobre o fato de uma instituição, contraditoriamente, não reconhecer a diversidade que constitui seus próprios estudantes, mas programar projetos e eventos sobre a temática, revela as formas como a invisibilidade e a normalização dos sujeitos são produzidas no ambiente educacional. Assim, reconhece ser fundamental estabelecer espaços de confronto, de enfrentamento, de modo que estes potencializem a voz, os diálogos e os sentidos que os sujeitos da diversidade produzem sobre o mundo. Como exemplo, a professora apresentou um momento pedagógico vivido na sua sala de aula:

> A discussão enveredou para as disputas territoriais contemporâneas entre indígenas e fazendeiros no Sul da Bahia. Parte da turma reproduzia o discurso que "demonizava" a comunidade indígena local, e falava em supostos privilégios, outra, defendia o direito histórico. Depois de um tempo, uma aluna se manifestou. Ela era indígena e apesar de viver na cidade, sua posição identitária trouxe um ponto de vista novo[...] A presença da estudante foi decisiva para que a figura do índio – na aula, inicialmente refletida na literatura – recorrentemente vista como distante e folclorizada, se materializasse como parte do grupo, como voz, como ponto de vista, como elemento do nosso "diverso" conjunto. Ela própria, marcada pelo curso multifacetado da vida, das origens de sua família à trajetória que ela própria

> construía, enquanto cidadã de formação urbana, de religião cristã. O grupo concluiu – entre outras coisas – que a dicotomia forte na região, acerca do índio, esconde processos muito variados com relação ao povo, ao cenário político. Algo que me recordo bem é a expressão "falso índio", justamente para esses casos em que o índio sai das comunidades e incorpora outros elementos culturais. Ao final das leituras e discussões, essa ideia foi atenuada. (Professora Márcia, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 26.06.19)

Olhar para essas relações e descortiná-las, revelou à professora um caminho para seu entendimento sobre como as questões da diversidade são vividas. Elas se manifestam durante todo o tempo no cotidiano escolar, por meio de conflitos, ora velados, ora explícitos. Assim, colocar em pauta questões que demarcam os conflitos referentes à diversidade, mostra-se como um caminho de atuação docente para a promoção de uma interculturalidade crítica (TUBINO, 2016b), pois esta perpassa pelo desvelamento dos discursos que promovem a injustiça social, como também mostrou que faz o professor Erahsto:

> Em Valença meu principal conflito foi com os pais Testemunhas de Jeová que não admitiam que os filhos produzissem uma manifestação de cultura popular. Nisto eu acho que reside uma grande diferença entre ser substituto e efetivo. Eu simplesmente posso insistir numa metodologia até que ela convença a comunidade que não há nada de errado. [...]. É esta atividade: o estudante pode fazer qualquer ação dentro deste projeto. Se recusar-se fazer o projeto, bem, então não haverá conseguido lograr êxito na disciplina. Atualmente, eu tenho, a cada dia mais, convencido estudantes a participarem à revelia dos pais. Ou seja, mesmo quando os pais não querem, o estudante topa e acaba não observando a dimensão religiosa que o pai ou a mãe impõe. Em todo caso, aqui residiu uma questão conflituosa... pois no fundo queremos a família e os estudantes próximos e sabemos que é real o conflito que vivem com os preconceitos construídos em torno da cultura negra. (Professor Erahsto, Campus Valença, Carta Pedagógica, 26.04.2019)

Na escrita desta experiência, o professor Erahsto destaca que é preciso enfrentar o preconceito de pais evangélicos e que esse conflito atravessa a relação da escola com a família. Entretanto, observa também que sua atitude é intencional, no que tange ao enfrentamento do preconceito contra a cultura negra e, assim, ocupa a posição, ainda que de desagrado dos pais e do próprio estudante, de firmar a pauta como necessária. Entendo que, ao dizer "*o estudante pode fazer qualquer ação dentro deste projeto. Se recusar-se fazer o projeto, bem, então não haverá conseguido lograr êxito na disciplina*", abre espaço para possibilitar o conflito. Com isso, não impõe ao estudante, ou à família deste, a incorporação de algo que não faça parte do seu universo de valores, pois entende que o aluno pode fazer qualquer coisa dentro do projeto, ou seja, pode até mesmo discordar, apresentando uma outra visão. Mas o que não pode é querer

que outras culturas, outros valores, outras epistemologias, que divirjam das suas, deixem de ser apresentadas ou discutidas no cotidiano da instituição.

Assim, os docentes, em seu conjunto, revelaram que propiciam o enfrentamento ou os conflitos pedagógicos, pois assumem o confronto epistemológico como uma estratégia de construção do espaço democrático, como o centro de sua prática educacional e social (SANTOS, 1996), uma prática que garante a abertura para outras narrativas. Assim, promovem a hermenêutica diatópica (SANTOS, 2010b), pois ao mesmo tempo em que são criados os espaços de exposição de diversos saberes e entendimentos da realidade, propõe-se um esforço coletivo de diálogo entre argumentos, para que estes, sendo compreensíveis, uns pelos outros, permitam negociações e reconheçam sua incompletude. Trata-se de uma luta política emancipatória, pois se dirige à transformação das relações de valorização de conhecimentos que sempre foram negados. Segundo Araújo, a:

> [...] diversidade hoje é amplamente discutida como elemento político e que, direta ou indiretamente, permeia as nossas práticas, com atividades específicas (projetos, sequências didáticas, eventos) ou pontuais (debates, discussões). Assim, intuitivamente ou sistematicamente, ela emerge, afinal, a natureza do trabalho docente é social, viva e dinâmica, de modo que não se pode mais pensar em um trabalho educacional que ignore isso, seja como exercício de cidadania, seja como forma de potencializar o ensino. (ARAÚJO, 2020, p. 06)

As reflexões propostas nas cartas dos professores também revelaram que uma outra saída é produzida por eles quando, se dirigindo às comunidades, se envolvem no desafio de gerar ações institucionais que favoreçam conhecê-las e valorizar seus saberes e manifestações culturais, religiosas, artísticas e produtivas. Assim, foi notável o esforço dos professores para ampliar a relação da instituição com a comunidade, algo registrado pela professora Márcia, em uma carta:"[...] *há/houve projetos relacionados às questões de gênero; trabalhos relacionados às questões raciais, [...] visitas técnicas a áreas indígenas e a terreiros de candomblé, como parte ou culminância de projetos e pesquisas* (Professora Márcia, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 26.06.19). O movimento de conectar a instituição com outros espaços e sujeitos propicia o fomento ao caráter público da escola, sobretudo, como já foi dito, por garantir a este espaço outros sentidos de pertencimento.

A professora Rebeca mostrou como busca possibilitar uma ação de integração com a comunidade, via o trabalho de extensão no ensino de Libras, para agentes de saúde do município de Valença, como mostra em uma de suas cartas:

> Em paralelo a isso, desde 2014, desenvolvo alguns projetos de extensão para trazer a comunidade para nosso instituto. Entre eles, desenvolvo um projeto de extensão com o tema "Libras como facilitador da Humanização" onde dou o curso básico de Libras, junto com um monitor das minhas turmas de licenciaturas aos Agentes de Saúde do município. Isso tem facilitado os Agentes conversarem com os próprios Surdos em sua língua, ao invés de ficar perguntando aos parentes ouvintes deles, isso tem feito com que alguns Agentes de Saúde façam um trabalho diferenciado e humanizado. (Professora Rebeca, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 21.04.2019)

Ao retratar esta ação, a professora Rebeca revela um compromisso que atravessou outras experiências registradas pelos docentes. Assim, também foi observado um movimento inverso, que é o de apresentar estas comunidades na escola, envolver os estudantes na cultura popular, nos movimentos político-sociais que são desenvolvidos nas comunidades e que a colonialidade, por meio da implantação de monoculturas, tem tornado invisíveis. Assim, compartilho a experiência escrita em carta pelo professor Erahsto:

> [...] conheci o Grupo Cultural Viola de Bolso. Tratava-se de uma banda de músicas brasileira (chamada de regional) que fundou um espaço cultural que ganhou o edital de Ponto de Cultura do Estado da Bahia. Ali passavam mais de duas centenas de jovens anualmente para fazerem aulas de pintura, violão, teclado, teatro, etc. E foi neste espaço que eu me aprofundei nas práticas artistas e culturais. Passei a conhecer os terreiros de Eunápolis e região, acompanhar as manifestações culturais das comunidades tradicionais, visitar vilarejos, assentamentos e etc... Esta vivência me deu a dimensão prática que minha didática ainda não tinha. Se eu falava por estudos dos terreiros e dos reisados, agora os via, conhecia seus mestres e etc... Conseguia, então, fazer estudantes visitarem comunidades, pesquisarem *in loco* as práticas ancestrais e etc. Tudo isto veio carregado de uma crítica sistemática dos conteúdos. Para mim era precisa de menos para ter mais. Ou seja, menos conteúdos, mais vivências e experiências. (Professor Erahsto, Campus Valença, Carta Pedagógica, 22.04.2019)

O movimento apontado pelo professor Erahsto mobiliza nosso pensamento para entendermos que integrar os processos educacionais às comunidades significa, concretamente, experienciar e fazer experienciar outras lógicas e epistemologias que a ciência normativa não agrega à escola. Trazer os saberes e a cultura popular para escola é também propiciar a presença física e simbólica da comunidade, fazendo com que a mesma, e os estudantes que a ela pertencem, se reconheçam na instituição e, a partir daí, possam se imaginar compartilhando e disputando o espaço público e privilegiado das instituições, como alternativas viáveis para o desenvolvimento político, econômico e social das comunidades.

Ativar o caráter público da escola é também submetê-la às demandas da comunidade, dar-lhe um sentido político e social. Como alerta Tubino (2016b), a construção de um espaço

democrático atravessa, do mesmo modo, a ação nos microespaços sociais, tais como a escola. É no sentido de tornar público o saber ali constituído, e colocá-lo a serviço do processo de inclusão social, que os professores também vão construindo outros propósitos para a educação profissional técnica. Nessa direção, Oliveira, ao refletir sobre seu papel na educação com estudantes surdos, assevera:

> Como instrumentos de mudança, precisamos, através do nosso tratamento diferenciado, possibilitar a equidade de oportunidades para aqueles que fazem parte da diversidade. A diferença não torna o Surdo deficiente, mas, o preconceito, sim. Por isso, para além do discurso de respeito à diversidade, são necessárias medidas práticas para que elas verdadeiramente aconteçam e, como professora, esforço-me para exercê-las todos os dias. (OLIVEIRA, 2020, p. 06-07)

A autora debate ainda o direito a uma educação digna para os seus estudantes. Pensar e agir para garantir um processo pedagógico que atenda as necessidades de aprendizagem, bem como coloque os recursos materiais a favor dos estudantes, que igualmente são excluídos por conta de suas condições econômicas, tem um papel na garantia de uma educação intercultural, pois não se constrói cidadania sem condições materiais para os sujeitos. Assim, os professores também refletiram sobre o papel dos IFs neste processo, sobretudo, pelo entendimento de que a rede federal, ao capilarizar seu atendimento por meio da interiorização dos *campi*, estendeu o acesso às populações que não poderiam alçar vagas na rede federal. O professor Erahsto, ainda nas rodas de conversa, chamou a atenção de que o processo de cidadania na educação passa igualmente por entender que é necessário garantir direitos aos estudantes.

> Eu acho que o IFBA não é uma escola exatamente, é um campus, é um instituto e tal. Eu estou falando assim, para a comunidade é uma espécie de ilha de cidadania. Cidadania tem a ver com vestir-se, comer, ser bem tratado, ter saúde. Se você for observar, lá fora é o caos, se for uma pessoa que não tem roupa, como é que ela consegue roupa em Valença? Ela vai lá atrás da assistência social, fica lá lutando. No IFBA tem calça jeans, sapato, farda. O cara que precisa de atendimento, entra na fila lá no espaço de saúde, agora aqui vai tirar os cubanos, ainda vai ser pior. Aí chega aqui, Luciano, o médico da gente, quinta e sexta aqui é o tempo inteiro, atendendo eles. Luciano faz visitas em casa, quando o pessoal está doente. Sabe assim? Aí se chega lá fora onde é que são os centros digitais? Para ele ter acesso ao computador? Aqui tem, mano. Tem biblioteca, a biblioteca pública daqui de Valença é bem fraca, não é um bagulho massa. Bolsa do PAAE.[75] Então ele não enxerga isso daqui, como se fosse só uma escola. E para alguns deles, isso aqui foi o ápice da cidadania, foi um momento em que ele se sentiu mais gente, foi quando ele veio para cá. Então o processo de aprender ou não aprender, ele é também decorrente desse elemento. Tem gente falando assim "tá vendo isso aqui? Essa dose? Tem muitos mais se você seguir adiante com esses estudos". Eu tenho uma aluna que era do alto do São Roque, é um dos bairros periféricos mais violentos aqui de Valença, e ela está em relações internacionais na UFRJ,

[75] Programa de Assistência ao Estudante.

> virou bolsista de iniciação científica, o IFBA virou o jogo, velho, para ela. Um rapaz aqui do Tento está fazendo engenharia elétrica na UESC, muito pobre, muito trabalhador. (Professor Erahsto, Campus Valença, Roda de Conversa)

A questão narrada acima, durante a roda de conversa, reforça a posição de que o movimento – político, social e cultural – não pode estar desatrelado do campo econômico, nem tão pouco se reduzir a este, como alertou Dussel (2017). Desde o começo do processo colonial, a expropriação das condições materiais também foi um fator que gerou colonialidade, tal como assinalou Santos (2010b), ao mostrar que os diferentes modos de produzir inexistência ou invisibilidade são indissociáveis uns dos outros. Considerando sua própria experiência como sujeito da diversidade e como estudante egressa de cotas sociais para universidade, Oliveira adverte:

> É válido salientar que algumas políticas públicas visam possibilitar o acesso, por exemplo, às universidades, mas, diversos entraves dificultam a permanência das minorias nesses espaços, como a falta de condição financeira, intelectual, emocional e a sensação de não pertencimento àquele lugar. Vivi isso na pele, e sei que concluir uma universidade federal não é tarefa fácil, mas, no meu caso, valeu a pena todo o sacrifício. A universidade, ações conjuntas de familiares e amigos e o meu esforço pessoal, me possibilitaram, mesmo desacreditada pela maioria, ter sido aluna de uma universidade pública e conseguir me tornar parte do quadro efetivo de docentes de um Instituto Federal que é referência quando o assunto é educação [...] Entretanto, quem faz parte da minoria social e educacional hoje, sabe que, apesar dos avanços de melhorias que visam minorar a segregação social, muito ainda precisa ser executado para que, de fato, essa educação seja efetivada para aqueles que são considerados minorias. (OLIVEIRA, 2020, p. 02)

Diante das questões apontadas, entendo que Oliveira (2020) nos conclama a ver que o compromisso com a produção de uma democracia inclusiva exige dos docentes uma vigilância e a atitude constante de posicionar-se em favor dos sujeitos da diversidade, seja no combate às formas de opressão que afetam diretamente as subjetividades dos mesmos, seja na construção de práticas diárias que promovam o rompimento das relações que hierarquizam os saberes e as manifestações existenciais das pessoas.

Os professores e professoras do Sul sinalizam aqui para os movimentos que estão fazendo e, ao meu ver, caminham para disputar uma outra lógica ou pelo menos inserir outros pilares na Educação Profissional Técnica. Assim, compreendo que apontam para um projeto de escola que toma como base o reconhecimento da existência das pessoas com suas singularidades e que a defesa pelo direito a diferir-se institui um princípio norteador de suas ações. Além disso, se anunciam como atores de um movimento de descortinamento dos processos educacionais e sociais que permeiam a escola e mantêm as práticas de colonialidade.

Nesse sentido, defendem e promovem a escola como espaço público e democrático, na qual os saberes e as manifestações culturais ganham sentido e espaço para reconhecimento e disputa do campo político que a Educação Profissional Técnica realizada nos IFs pode exercer. Mas, os professores e professoras do Sul, ainda nos apontam outras saídas, nos mostram que caminham ao lado dos estudantes e se posicionam na fomentação de práticas dialógicas de autoformação colegiada.

5.2. Reinventar-se na docência: protagonismo juvenil e autoformação colegiada como movimento de re-existência da docência

> *[...] durante a aula, como não são expositivas, mas ativas, com produção de material e resolução de exercícios, os alunos têm a oportunidade de tirar a dúvida exatamente onde não entenderam. Às vezes um aluno teve dificuldade em entender o conceito básico, e o outro já entendeu e pode passar adiante. Foco meu atendimento na aula mais naqueles com maiores dificuldades. E também trabalho com as parcerias: um aluno que entendeu o assunto mais o aluno auxilia na resolução de uma atividade de um colega que não entendeu tão bem assim o assunto. Logo, esse aluno terá acesso as diferentes formas de explicação do mesmo assunto (a minha linguagem por vezes é mais técnica, enquanto a do colega pode ser mais informal). (Professora Amanda, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 17.05.2019)*

A professora Amanda apresenta um aspecto que atravessou, explícita ou implicitamente, todas as cartas produzidas pelos docentes, e aponta para a relação de reciprocidade indicada por Fleuri (2017). Assim, nas práticas docentes descritas, os professores mostram-se não apenas como aqueles que compreendem a importância dos estudantes atuarem no processo de aprendizagem, mas reconhecem que este processo só é possível se gerado pelos próprios sujeitos. Em vista disso, também questionam que a docência esteja na centralidade da produção do saber.

Observei nas cartas, como os docentes foram revelando os movimentos que fazem, posicionando-se em um lugar em que se instaura uma relação de horizontalidade entre o educador e o educando. A narrativa da professora Amanda mostra, justamente, um movimento em que ela se reposiciona. E não o faz como um ato isolado, mas em conexão com os próprios estudantes que acionaram a inquietação, a dúvida e o desconforto da professora sobre o sentido do próprio trabalho, aspecto revelado quando, em outra carta, ela se observa incomodada pela não-aprendizagem dos alunos.

> Quando eu falo do incômodo em ver estudantes com notas baixas, reflito que quando muitos estudantes não vão tão bem quanto o esperado em determinada avaliação, o problema pode estar com o método avaliativo ou a prática pedagógica. E "lotar" o auditório para fazer recuperação de Biologia não é algo que realmente eu devesse me gabar. Ainda estou engatinhando nesse processo, mas acho que ele pode gerar mudanças sim na pesquisa e extensão. (Professora Amanda, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 05.07.2019)

Assim, ao reposicionar-se na relação de ensino-aprendizagem, a professora constrói um processo respaldado na participação direta dos estudantes, não apenas no próprio processo individual de aprendizagem, mas na ação colaborativa entre eles. O movimento de confrontar-se com sua própria prática, e pensar em modos de produzir um outro fazer, desperta na professora Amanda a reinvenção como um saber-raiz, que perpassa a própria compreensão do ato de ensinar e do contexto onde atua. O interessante é que a experiência da professora a leva a reconsiderar a sua atuação, mas, também, a assumir um outro papel docente. Desse modo, ao publicar seu texto, onde reflete sobre seu saber constituído, ela observa:

> Poderia me deixar levar por essa onda de ignorância, de pessimismo e permanecer estagnada, ou deveria procurar uma maneira de meu dia-a-dia em sala de aula ser mais interessante, atrativo para mim e para os alunos. Escolhi a segunda opção, tendo a certeza que era o certo a se fazer. Entendi que é preciso se reinventar a cada dia, ou seremos engolidos por esse monstro que assombra os educadores.
> As Metodologias ativas tornam o discente o protagonista do processo de ensino –aprendizagem. Não vejo o professor como detentor do saber, mas, sim, como um mediador que vai ajudar o aluno a descobrir seu próprio caminho. (MENDES, 2020, p. 04)

O esforço da autora, traduz a relevância do seu saber-raiz, definido como reinvenção, pois ele a move e tem reverberações que se afirmam na compreensão do discente como um protagonista e do docente como um mediador. Trata-se de uma provocação, feita por Mendes (2020), que se conecta ao proposto por Freire, quando este autor diz que:

> [...]ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou a professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com transferir conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 1996, p. 118)

Esse movimento de pensar a condição do estudante como protagonista do processo de aprendizagem também foi descrito pelo professor Rodrigo. Em uma carta, ele observa que

compreende a relação educador-educando a partir de uma perspectiva relacional, pela qual a responsabilidade do processo é compartilhada:

> Tal como entendo, o professor deve ser apenas um intermediador, um canal ou veículo que torne possível o processo do conhecimento ou esclarecimento. O professor, antes de oferecer respostas, deve incitar o questionamento e provocar a reflexão. Mais do que portador de saber, ele deve suscitar momentos ou situações onde o aprendizado se possa fazer, por assim, pelo aluno, com a sua própria iniciativa ou responsabilidade. Nesse sentido, a responsabilidade pelo aprendizado não é apenas do professor, mas também do aluno. Dever-se-ia falar em corresponsabilidade, em que o papel do professor não é tanto ensinar no sentido de transmitir informações, como ensinar no sentido de mobilizar as questões mais adequadas ao seu grupo de alunos, as questões mais favoráveis ao processo de tomada de conhecimento por parte do aluno. (Professor Rodrigo, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 04.07.2019)

Compreendo que, na sua experiência, o professor Rodrigo faz emergir a condição do estudante como um sujeito ativo no processo, não por uma concessão de espaço possibilitado pelo docente, mas pelo reconhecimento da condição do estudante como protagonista, como possuidor de interesses e de projetos pessoais ou coletivos, vinculados ao mundo que o circunscreve. Assim, a relação de reciprocidade se estabelece entre sujeitos que podem definir, mutuamente, os caminhos do processo de conhecimento ali realizado, favorecendo a construção de uma consciência de si, em uma relação de corresponsabilidade, portanto, de compromisso com o outro que também participa ativamente da relação.

Destaca-se, ainda, nesta discussão, a compreensão da professora Rebeca, ao defender que o protagonismo dos estudantes passa pela ativação de suas potencialidades, quando afirma em uma carta: "*cada pessoa é um sujeito ímpar com forças cognitivas diferentes que aprende de forma e estilos diferentes de outros sujeitos, [...] mas esforço-me em potencializar suas habilidades e foco em como melhorar suas necessidades educacionais*" (Professora Rebeca, Campus Valença, Carta Pedagógica, 28.04.2019). Desse modo, a partir de sua atuação com estudantes surdos, a professora Rebeca observa que, ver além do físico, ou seja, ver além das limitações que são próprias de todo ser humano, constitui um saber-raiz, pois, assim como disse Mendes (2020), reverbera na forma como vê os estudantes, reconhecendo neles outras potencialidades. Ao debater esta questão, Oliveira (2020) escreve sobre o processo de reconhecimento de estudantes com deficiência, afirmando:

> estes são lembrados pela sociedade diariamente por suas impossibilidades, quando diferentemente precisariam ser estimulados a utilizarem sua capacidade através da quebra das barreiras atitudinais de parte da população e da flexibilização de metodologias específicas que valorizam as suas potencialidades. (OLIVEIRA, 2020, p. 03)

Compreendo que ao construírem uma relação de ensino-aprendizagem pautada na confiança, nas potencialidades dos estudantes, e reconhecê-los também como protagonistas deste processo, os professores abrem clareiras, ajudando a construir outras trilhas pelas quais os estudantes podem gerar experiências de aprendizagem baseadas na reciprocidade, que se configura como um modo de re-existir. Nesse sentido, Santos reflete que:

> [...] a relação entre ensino e aprendizagem baseia-se em um vínculo que permite que os/as alunos/as saboreiem e experimentem aquilo que, de algum modo, eles /as já possuem. Conforme Heidegger orienta, o saber é permitir que algo se faça sabido, provido de uma experiência (que é saborear) possibilitada por **aquilo que já se tem desabroche**. Ou seja: educar diz respeito a possibilitar que o aluno experimente – saiba/saboreie – aquilo que, de alguma forma, ele já possui! (SANTOS, 2020, p. 05, grifo do autor)

Faço lembrar que a base de uma educação intercultural reside também na formação de subjetividades democráticas, que saibam lidar com a diferença, com o confronto, mas que, no debate, não atue para anular o outro, mas para compor modos possíveis de convivência política e social. Sendo assim, entendo que atuar pelo protagonismo dos estudantes mostra-se como um caminho para a construção de uma cultua profissional intercultural.

O professor Erahsto, concordando com o aspecto já colocado, apresenta um outro modo de pensar o protagonismo estudantil. Revela, nas suas cartas, que o foco de sua condução pedagógica está na possibilidade dos alunos produzirem coletivamente, construírem algo que faça sentido diante da realidade e confira significado aos conhecimentos. Assim, o professor Erahsto descreve sua prática, em uma de suas cartas:

> Pois bem, eu percebi uma espécie de tripé na minha prática: (1) eu preciso me aperfeiçoar cada vez mais, estudar muito, ler jornais, literatura [...] Eu tinha que decidir se lia ou se fazia planejamentos robustos. Se assistia o que os jovens assistem e ouvia o que os jovens ouvem, ou gastava intermináveis horas fazendo slides e outras coisas. Para mim, era essencial eu estar preparado para a relação com a turma, mais do que preparado para uma atuação. Eu preciso diminuir o protagonismo em sala. Quando o tenho, acabou se revelando uma espécie de interação cheia de sagacidade e humor. Algo entre reflexões pesadas e muitas formas de rir. (2) as práticas dos estudantes é que conferem o aprendizado significativo. Não há nem deve haver nada especial na minha fala para que eles não esqueçam ou esqueçam pouco. O que eles farão nos horários de minha aula é que devem ser marcadores (chamo de totens) de memórias. Então é sempre essencial que eles façam coisas. Em geral projetos que envolvam povos, culturas, tradições e que eles precisem praticar, usar o corpo. Então, fazer artesanato, produzir uma peça, criar uma música, ensaiar um canto, tudo isso é mais eficiente do que ouvir uma aula. Neste aspecto os conhecimentos históricos importam menos. [...]. (3) a absorção das tradições negras e indígenas não é um conteúdo, mas uma ferramenta. Então eu uso cantos coletivos não para que entendam sobre maracatu ou samba, mas

> para conectar os estudantes uns aos outros. Quero que eles cooperem. Eu uso movimentos corporais não para entender o balé afro, mas para gerar empatia, respeito, zelo pelo corpo alheio. A repetição de um canto coletivo como na capoeira, no maracatu, no coco ou no lundu não é sobre cultura negra. É um mantra, repetir, ouvir outro verso, repetir, entender outra história, repetir o mesmo verso. A repetição não como ferramenta da memorização didática tradicional, mas como interiorização de um sentido mais sutil do aprendizado. (Professor Erahsto, Campus Valença, Carta Pedagógica, 26.04.2019)

Em sua escrita, o professor Erahsto aponta um caminho que perpassa o protagonismo do estudante, mas que se agrega às experiências das práticas vividas em sala, como se cada proposta de construção – teatro, música, artesanato, entre outros – se convertesse em um catalisador das construções epistêmicas. Além disso, ele revela um aspecto fundante de uma educação intercultural, que é a não didatização de saberes comunitários e ancestrais, mas a devida vivência de valores pautados nesses saberes, ou seja, que promovam a reciprocidade (FLEURI, 2017).

Ao conferir às práticas o lugar de passagem do processo educativo, compreendo que o professor se conecta com os processos de aprendizagem que se constituem de práticas com as quais convivemos. Assim, é no experienciar que os estudantes vão conferindo sentidos às aprendizagens e produzindo saberes significativos. Nessa direção, Fleuri afirma que, na perspectiva intercultural:

> A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam ambientes criativos e propriamente formativos, ou seja, estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2017, p. 106)

Assim, é preciso refletir sobre como os docentes, no processo de ir encontrando saídas para atuar com a diversidade, compreendendo seus saberes-raiz, abrem espaço para seus processos formativos, como se a mesma raiz que possibilitasse o protagonismo estudantil fosse a força viva com a qual os professores interagem e se constituem. Assim, abrir-se a novos saberes, também é um modo dos professores constituírem essa formação. O desafio de atuar com estudantes com tantas particularidades, envolvê-los na dinâmica de construção das aulas, move os professores em busca de respostas, de possibilidades para seus fazeres. Sobre isso, a professora Amanda, que não é licenciada, fez a seguinte afirmação, quando escreveu, em uma de suas cartas:

> E aqui no IFBA, trabalhando com Educação Básica, vi a importância de muitos dos conceitos que ignorei naquelas disciplinas pedagógicas. Achava

> que os pedagogos só queriam, atravancar nosso dia-a-dia, mas hoje reconheço que meu pensamento era muito limitado. Reconheço a importância, principalmente na Educação Básica, das práticas pedagógicas, dos conceitos e ensinamentos ligados direta ou indiretamente à Pedagogia. (Professora Amanda, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 12.07.2019)

Ao relatar este movimento de aproximação dos conteúdos pedagógicos, a partir das demandas da Educação Básica, a professora revela como a relação pedagógica e os desafios concretos do ensino-aprendizagem urgem como espaços de deslocamento e de ressignificação de saberes, dos campos de conhecimento, da educação (RIOS, 2016). Assim, a professora mostra que sua formação precisou se ampliar, entrelaçar-se a outros saberes para que pudesse reconfigurar bases teóricas e metodológicas.

No mesmo movimento, o professor Erahsto também afirma que trabalhar com as questões da diversidade exigiu descolonizar a própria formação, permitir-se reler seu trabalho com outros olhos. Como muitos docentes declararam, a formação inicial nas universidades não considera saberes de matrizes divergentes da hegemônica. Assim, formar-se continuamente para trabalhar com a diversidade implicou conhecer novos autores, novas teorias, pois, apesar de já se mostrar vinculado às práticas interculturais, encontrar fontes para o diálogo sobre este fazer pode fazer diferença no processo formativo, como afirmou:

> Eu descobri Joel Rufino quando já estava em Valença. Lia muita coisa que passava na beira dele. Mas nunca ele. Foi através dos estudos de pós-colonialidade e estudos subalternos que a referência a *Épuras do social* chegou até mim. A leitura foi reveladora, poderosa. As referências às culturas populares, aos autores e autoras negras, a ideia de intelectuais pobres é absolutamente incrível. Contudo foi o devir, o sentido do cientista humano, do humanista, do crítico que me pareceu transformador da prática. Ele tem uma crítica absurdamente correta ao ensino de história. Ele chega a dizer que faz desserviço. Aquele amontoado de assuntos, aquela narrativa sobre o Estado-nação brasileiro ou sobre a civilização europeia são protagonismos que excluem essencialmente a formação do povo negro. Não é possível emancipar o povo e fazer ensino de história – no sentido de uma narrativa de conteúdos de civilização. Para Rufino era necessário conectar os povos ao conhecimento intelectual. Transar o saber tradicional às organizações e estruturas de transformação. Esse devir foi fantástico. Agora eu sabia que o que intuía fazia sentido. Alguém revelara. Eu queria unir estudante aos terreiros, às comunidades tradicionais, aos rezadores e etc... Agora encontrava o arcabouço conceitual. As razões teóricas. Por fim, ele trazia a experiência como mais relevante do que o ensino, a narrativa, a criação, mais importante que a passividade da compreensão da ciência histórica. Isto era muito do que buscava. Essa foi a base deste projeto didático de história. (Professor Erahsto, Campus Valença, Carta Pedagógica, 26.04.2019)

Para fundamentar o seu fazer, professor narra que o encontro de conhecimentos que pudessem dialogar com suas práticas passou a ser mais significativo. Cabe destacar que os

processos de democratização da escola e das próprias subjetividades dos sujeitos passa não apenas por garantir que todos tenham acesso aos conhecimentos já consolidados, mas que outros conhecimentos ganhem espaço nos processos formativos, quer de docentes ou discentes. Desse modo, urge reconhecer que os saberes podem emergir a partir do significado conferido às práticas. As práticas, o cotidiano, as relações de conflito e de disputa das existencialidades dos sujeitos podem movimentar os processos formativos, mas, de igual maneira, podem ser ressignificados por estes.

É preciso salientar que o movimento formativo dos docentes também advém de suas histórias pessoais, de seus processos de formação, ao longo da vida, transversalizados por suas condições identitárias. Ser docente não exclui as condições referentes a etnia, ao gênero, a religiosidade, enfim, as dimensões que constituem a vida social e espiritual de todo ser.

Os processos vividos pelos docentes apontam que, na formação pessoal, o encontro com as questões da diversidade ou com os modos como a própria diversidade constitutiva de cada um foi tratada, levou à construção de uma abertura, de um entendimento da diversidade como condição singular de cada sujeito. Neste sentido, a professora Celina relatou em uma carta:

> Em uma questão anterior, eu já sinalizei que a diversidade está ligada a alteridade, ao outro, e este outro, que é diferente de mim em vários aspectos me proporciona refletir sobre mim mesmo. Ou seja, a diversidade, apesar de basear-se nas diferenças culturais, étnicas, raciais, de gênero, sexualidade, etária e corporais, é a possibilidade de que eu reconheça a minha humanidade no outro e a do outro em mim mesma. Creio que a docência se constitui na e pela diversidade e, por este motivo, não pode se furtar de refletir sobre ela, de problematiza-la. Por este motivo, não creio existir um "dentro" do fazer profissional em que a questão da diversidade não esteja presente, apesar de saber que ela pode passar ao largo para alguns docentes. A diversidade já é, está a todo momento presente, ou seja, dentro. No meu caso específico, além de professora das ciências sociais, que lida com as questões micro e macro, desde as relações intersubjetivas até a constituição das estruturas sociais, as formas de convivência e sociabilidade, as diferenças culturais e, não apenas por este motivo, como disse várias vezes anteriormente, mas pela minha própria formação social, política e profissional, as temáticas sobre a diversidade estão sempre latentes, seja nas questões como sexo, gênero, sexualidade, raça, etnia, etnocentrismo, identidade e outras. [...] No caso da minha família, devido ao fato de sermos uma família extensa (composta não apenas por pai, mãe, filhos e filhas, mas também de agregados e parentes), desde cedo convivo com a mesmidade e com a alteridade. (Professora Celina, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 22.07.2019)

Em sua carta, a professora Celina tece sua definição sobre a diversidade como condição humana, revelando que os sentidos constituídos foram dados pelas suas experiências de viver-com seus familiares e de ter traçado um caminho formativo que a colocou em contato, desde sempre, com estas questões. Assim, ela define que a diversidade é constituidora da própria

profissão, pois atravessa tanto o aspecto teórico como o político do campo de conhecimento em que atua, como define a sua compreensão do que é ser docente.

Nesse movimento, a professora Rebeca também mostra como seu processo formativo se deu pela própria experiência de ser/estar em uma condição na qual os marcadores sociais, que a constituíam, impuseram sobre ela desafios pessoais, tanto para para entender como para afirmar sua condição existencial. Assumindo-se mulher, negra e pobre, a professora revela que atuar hoje na docência como um espaço de defesa dos direitos de todos e todas à educação, em condições que respeitem suas singularidades, tem gênese na sua formação pessoal e acadêmica e nos modos como ressignificou sua vida:

> Minha trajetória de vida, sendo minha família extremamente desprovida de recursos, filha de uma guerreira solteira, feirante, e conseguir chegar a uma universidade pública, fizeram as minhas experiências constatar que a educação e a escola são canais de possibilidades sim e de mudanças de vida para os estudantes, principalmente para aqueles que fazem parte da minoria, e, isso agregou um olhar carinhoso mas real para mim ao atuar na educação com pessoas com deficiência. Hoje tenho o privilegio de ser professora do Instituto Federal da Bahia, campus Valença, de trabalhar com pessoas Surdas e ensinar as pessoas nos cursos de licenciaturas à necessidade de ter um olhar humanizado para as pessoas com deficiência, principalmente nas salas de aulas regulares, promovendo uma inclusão com ensino de qualidade. (Professora Rebeca, Campus Ilhéus, Carta Pedagógica, 08.04.2019)

Os caminhos narrados pelas professoras Celina e Rebeca revelam que as experiências individuais são relevantes para a constituição da organização de práticas que tragam, para centralidade do trabalho pedagógico e da formação docente, temas que elas sempre tiveram que lidar na própria vida. Assim, entender a condição de ser singular, de ser distinto, faz com que elas internalizem a diversidade como um campo natural, constitutivo, afirmativo da profissão docente. Nessa direção, Nóvoa (2017, p.1113) problematiza a pergunta "como formar um professor?" O autor responde afirmando que é necessário fazer a pessoa pensar, sentir e agir como um professor. Sendo assim, compreendo que a experiência da diversidade e de sua condição de espaço de disputa das existencialidades humanas é fundante para a formação docente, posto que lidar com os estudantes como seres singulares já é, em si, um desafio da profissão. Além disso, se, em seu processo formativo, a diversidade é esquecida, subsumida, anulada pelo entendimento de que ensinar é apenas compor processo avaliativos, curriculares e administrativos, a docência fica fadada à reprodução e à manutenção dos processos de colonialidade.

As experiências narradas ainda apresentaram outro processo de produzir re-existência, pela construção de práticas autoformativas e colegiadas. Com estas, fazem os enfrentamentos

do processo de isolamento que foi apontado como um vetor da crise profissional dos professores. Assim, durante as rodas de conversa, os docentes narraram que no cotidiano dos *campi*, eles buscam partilhar, discutir, problematizar seus discursos e fazeres. Foram comuns os relatos em que, apesar de apontarem que não há propostas consolidadas pelas coordenações dos *campi* para promoção de formação continuada, os docentes trocam saberes e constroem ações coletivas:

> Esses dos colegas é uma realidade. Às vezes, na sala dos professores, a gente estava aqui conversando, antes ela disse que não se dava bem com todos os professores, com um grupo de professores da área das propedêuticas e tal. Mas tem uma coisa interessante que tem um processo autoformativo ali. Alguém leu o Le Monde Diplomatique da semana, outro viu outro negócio lá, está ali almoçando e conversando e aí transfere né? "Ah eu fiz uma piada machista e recebi uma censura" e aí a galera explica, porque eu não poderia falar e aí a gente vai. De fato, existe esse processo. E há então uma mudança de postura gigantesca, desde quando começaram essas atividades, há um engajamento dos colegas e dos colegas com essas atividades. Realmente a postura da galera foi mudando. Então essa questão dos colegas é uma questão muito atrativa aqui para várias áreas. A gente não faz interdisciplinaridade, se você perguntar tem muita interdisciplinaridade aqui no sentido de fazer atividades interdisciplinares assim, tem. Elas, são frutos também não de uma política, mas, também, dessa boa relação. Por exemplo, eu me dou bem com fulano de tal, consigo casar bem as ideias, a gente vai lá e desenvolve algo interdisciplinar, mas a troca é muito constante, o intercâmbio de conhecimento, é muito constante. (Professor Erahsto, Roda de Conversa, campus Valença, 2018)

A narrativa acima revela que são nos encontros, nos momentos onde o espaço colegiado se manifesta, que os docentes conseguem estabelecer diálogos formativos. A troca de saberes também se torna desafiante para os docentes, pois os mobiliza e provoca a realização de ações conjuntas para a produção das práticas pedagógicas. Como narra o professor, a compreensão de saberes, a desestabilização de preconceitos, pelo diálogo, mostra a eles que, mais do que dominar os conhecimentos, é preciso saber como intervir ou se colocar a serviço de novas práticas e novos entendimentos sobre as questões da diversidade. Assim, ainda assumem o lugar de protagonistas de sua profissão, pois se desviam, reconstroem caminhos dentro da crise que vivem.

As experiências escritas e narradas nas cartas e nas rodas de conversa anunciam os movimentos insurgentes dos docentes. São modos de irrupção, de desvelamento, de produção de re-existências. Mesmo diante de uma instituição onde ainda se vê a produção de silenciamentos e invisibilidades ou que coloca os docentes em processo de crise profissional diante do contexto de diversidade em que atuam, observei que os professores se movem, se reorganizam nos espaços onde as ausências foram instaladas. Eles criam e recriam caminhos

para a profissão, buscam redefinir valores, saberes, modos de agir e atuar junto à comunidade, dão outros sentidos ao fazer docente na educação profissional técnica. Vão instituindo uma cultura profissional intercultural, pois compreendem o mundo a partir do Sul, a partir da valorização de outras narrativas e outras epistemologias, e transformam isso em práticas, experiências de insurgência e irrupções de subjetividades mais democráticas.

A escola que os docentes buscam construir é uma escola onde seu projeto é definido coletivamente, junto à comunidade e imerso na compressão de que as existências múltiplas, hibridas, singulares, estão em disputa e eles sabem de que lado se posicionar.

Reconheço aqui, por fim, que é preciso e possível mapear outras experiências, outras insurgências. Mas os professores e professoras do Sul, aqui apresentados, já nos apontam algumas saídas para pensarmos uma educação profissional técnica que promova espaços mais democráticos, mais integrados às comunidades que atendem, para que estas comunidades possam se reconhecer nela e participar publicamente, democraticamente, dos caminhos da educação como um direito de todos. Nos apontam, ainda, como uma instituição pode fazer diferença na vida de muitos estudantes, sobretudo daqueles que vêm lutando por reconhecimento e por direitos e disputam suas existências no espaço da diversidade humana. Os professores e professoras do Sul estão fazendo seus percursos, trilhando passagens. Cabe, agora, preparar nossos roteiros de viagem e seguirmos com eles na construção de uma educação mais plural e de uma profissão fincada nas relações de reciprocidade, de diálogo e ações interculturais.

VIª Carta – Das aprendizagens, conquistas e desafios

Prezados e prezadas colegas,

Chego agora ao capítulo onde posso expor algumas conclusões. Pelo caminho que tracei, posso afirmar que são provisórias. O texto que apresento a seguir é mais do que uma análise final da pesquisa. Constitui-se também em espaço onde posso expor minhas aprendizagens, tanto como pesquisadora, quanto como docente do IFBA.

As minhas provisórias conclusões sobre o que a pesquisa revelou apresentarei ao longo deste último capítulo. Mas, aqui, quero dizer, mais uma vez, do movimento de construção da escrita que segue.

Finalizar um trabalho configura-se agora como um esforço, pelo cansaço que vai nos tomando e uma necessidade, pelas demandas formais que atravessam calendários e prazos acadêmicos. Mas, também, uma aprendizagem, por ter que assumir a limitação de um trabalho de pesquisa e deixar que ele ganhe forma final para se expor às críticas e ao diálogo.

Neste sentido, fazer o texto revelando a quais as conclusões cheguei, repito, ainda que provisórias, desafiou-me a pensar sobre tudo que vi e ouvi, e como isso poderia ser traduzido em pontos-chave que permitam uma leitura integrada dos aspectos abordados na pesquisa.

É um reviver o processo de toda tese, é voltar aos caminhos percorridos, às angústias diante de tantas vidas e experiências contadas e narradas. Enfim, fui revivendo isso e ganhando "coragem" para assumir meu lugar também de intérprete dessa realidade, percebida por mim nas narrativas.

Como movimento reflexivo, fui também descobrindo meu saber-raiz, um saber que se encarnou e, certaemnte, já move e moverá minhas ações como docente na EPT. Nesta direção, a escrita destas conclusões, me fez também pensar no futuro, nas possibilidades que temos de reconstruir unidade/integração nas lutas profissionais, de fortalecermos nosso colegiado, de construir ainda mais espaços de autoformação partilhada.

Fiquei também a pensar na possibilidades de trabalhos com a diversidade. No meu caso específico, quais meus desafios para interculturalizar o ensino de Filosofia? Quais meus desafios para que os saberes-raiz dos docentes aqui apresentados possam ecoar? Quais meus desafios para sair dos muros dos campi?

Enfim, logo voltarei para a sala de aula, para o campus. Este tempo-espaço em suspensão que a pesquisa me proporcionou foi essencial, importante e decisivo para a conclusão do trabalho. Mas, sei que ele é um abre-alas para o trabalho que tenho por fazer.

E como Freire me acompanhou nesse processso, retorno a ele para pensar o quanto essas reflexões são importantes, pois Paulo, em uma de suas cartas publicadas no livro ***Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar****, afirma:*

"É dificil, realmente, fazer democracia. É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contraditório pelo que faço. È o que faço que diz de minha lealdade ou não ao que digo!"

Depois de quatro anos imersa nesta pesquisa, Freire me acorda do sonho e me chama a caminhar. Sinto que a tarefa não é fácil. É preciso seguir rumo ao Sul, mas, agora, sei que não estou só.

Graziela Ninck

Itabuna, 31 .01.2020

Verão

VI CARTOGRAFIA FINAL: CONTORNOS NARRATIVOS DOS TERRITÓRIOS DA PROFISSÃO NA DIVERSIDADE

É evidente que minhas netas e meus netos verão e viverão tempo mais criador, menos malvado e perverso do o que vi e vivi, mas tive e tenho a alegria de escrever e estar escrevendo sobre o que, acontecendo agora, anuncia o que virá.
(FREIRE, 2013, p. 24)

Como nos demais capítulos, entrego-me às reflexões freireanas para iniciar meus escritos, sendo este, o último desta cartografia. Escrever sobre o que vi e vivi nesta pesquisa é um movimento que, para mim, não define o tempo presente de uma ponta da realidade. Mas se inscreve como possibilidade de denunciar ausências e trazer à tona emergências, como Santos (2011) me ensinou, acerca do exercício docente, no contexto de diversidade, pelas vozes e interpretações de meus pares, construídas em ação de partilha e reflexividade. Assim, minhas reflexões agora são construções produzidas pelo diálogo profundo que fiz, a partir de minhas inquietações iniciais, com as experiências narradas e escritas pelos colegas que colaboraram com o trabalho. Além disso, Freire, na epígrafe, me faz afirmar a compreensão de que nossas ações se conectam às histórias de nossos ancestrais e, desde já, temos a responsabilidade com o legado que vamos deixar no mundo.

A cartografia construída traçou mapas sobre os territórios existenciais de docentes da Educação Profissional Técnica do IFBA, possibilitando expressar ou fazer ressoar interpretações de uma realidade, mapeada pelos sentidos, pelas experiências e pelos modos como os sujeitos, que nela habitam, dão significados aos acontecimentos. Assim, a cartografia aqui produzida revelou, por meio de alguns dos elementos nela compostos, leituras possíveis das experiências educativas com a diversidade e de como estas reverberam na profissão docente. Apresento, então, como os resultados por mim percebidos fizeram um contorno, um traçado que circunscreve a realidade mapeada.

Um primeiro elemento que compôs esta cartografia foi a construção de uma leitura sobre como a diversidade se revelou. Os docentes mostraram que os sujeitos da diversidade são percebidos, na instituição, entretanto, disputam espaços para que suas existências possam se manifestar. Assim, o trabalho da tese produziu um cenário que me fez compreender a diversidade como um campo de disputa das existencialidades humanas, que, demarcadas socialmente, se apresentam em singularidades reelaboradas por sentidos que fazem das

diferenças que as constituem marcadores sociais que colocam sujeitos e grupos em um processo de desigualdade econômica, cultural, científica e política. Neste cenário, a pesquisa ressalta o valor de sermos diversos e de podermos nos enunciar pelas diferenças que nos constituem e que se estabelecem no processo relacional, entre as pessoas.

A partir desta caracterização e inspirando-me na ideia de cartografia, reconheci a constituição da profissão a partir da concepção de territórios, como espaços em movimento, onde processos formativos, a constituição da identidade profissional, a profissionalização e a produção de práticas educativas se engendram em uma rede que é afetada pelos modos como as experiências educativas com a diversidade reverberavam na profissão. Assim, a diversidade, sendo um campo de disputa das existencialidades vai provocando os contornos da profissão por meio destes territórios, revelados nesta pesquisa pelos movimentos de disputa quanto ao apagamento das existências dos sujeitos; diante das crises profissionais instaladas; e pelos modos dos docentes re-existirem. Olhar para a profissão por territórios compôs outros aspectos da cartografia, em que três territórios de existencialidade docente que foram desenhados ao longo da pesquisa, ou seja: *territórios de não-existência, territórios de crise, territórios de re-existência.*

O *território de não-existência* foi revelado na pesquisa, apesar da insurgência dos sujeitos da diversidade nestas realidades, a partir dos processos pedagógicos e de gestão que invisibilizam ou tentam silenciar os modos de ser e existir destes sujeitos. A cartografia revela, então, que esse território se constitui por práticas de normalização, apagamento de fronteiras culturais e valorização de monoculturas, sobretudo a partir do conhecimento hegemônico que despreza os saberes e culturas das comunidades. Marcado por tais concepções, o caminho adotado nos *campi* faz da instituição um lugar ilhado ou que tem uma atuação que se distancia das demandas das comunidades.

Desse modo, o projeto da instituição, que perpassa a relação da formação profissional com os arranjos produtivos locais, acaba gerando ações de manutenção dos sistemas de desigualdade e exclusão, como Santos (2007) argumenta. Tal projeto, esvaziado da discussão das relações e tensões entre os sujeitos da diversidade e suas culturas, coloca em conflito a formação profissional técnica e as questões da diversidade, como se estas não fossem faces do mesmo processo que tece a sociedade excludente e desigual na qual vivemos. Assim, fica o desafio para a instituição pensar o sentido do seu projeto e da educação integrada que se propõe a promover. Tal processo, além de dissolver a falsa dicotomia entre o ensino propedêutico e o

ensino técnico, precisa pensar ainda que não haverá uma educação integrada se esta não incluir uma perspectiva intercultural nas práticas educativas e nos modos dos sujeitos se relacionarem.

Os professores apontaram que o silenciamento também se manifesta nas políticas de formação docente. Como herdeiros de processos formativos iniciais marcadas pelos processos de regulação da modernidade, os professores chegam ao IFBA sem uma discussão sobre as questões da diversidade. Assim, a inserção dos docentes na profissão e na educação profissional técnica, bem como a formação continuada, ocorrem, ambas, apenas com o apoio dos pares ou por iniciativa dos próprios professores. Em decorrência, há o esfacelamento de um processo que deve ocorrer integrando as questões do cotidiano da escola, da formação docente e do desenvolvimento do projeto da escola, aspectos fundantes do desenvolvimento da profissionalidade dos professores e da própria instituição, conforme salienta Nóvoa (2002).

O território de não-existência mostra, portanto, um contorno da profissão docente na EPT de apagamento do espaço público dos *campi* pesquisados, o que afeta diretamente as possibilidades de articulação dos docentes com as comunidades. Mostra, ainda, que a formação dos professores é desprestigiada, não se constituindo em um aspecto fundante do processo de desenvolvimento profissional e de sua articulação ao próprio projeto de cada campus. Ademais, revelou-se que os processos de ensino se sustentam nos modelos homogeneizantes, pois os desafios da educação no contexto de diversidade não são colocados na pauta do coletivo dos docentes. Assim, as políticas de inclusão e de valorização da diversidade não são priorizadas e a invisibilização e a normalização dos sujeitos da diversidade provocam tensões, ainda maiores, nos processos de disputas existenciais.

Outro território que se delineou na cartografia foi *o território de crise profissional dos docentes* da EPT do IFBA, diante do reconhecimento dos sujeitos da diversidade e das possibilidades de desenvolvimento de uma educação intercultural que envolva ensino-pesquisa-extensão. Neste sentido, os professores mostraram que a construção de práticas interculturais é um grande desafio, por dois motivos: porque não conseguem integrar as demandas de suas áreas de conhecimento e pela falta de incentivo e/ou intensificação da carga horária de ensino, em detrimento da pesquisa, da extensão e até dos tempos de organização do trabalho pedagógico. Assim, foi notável como a centralidade do trabalho do professor tem sido conduzida pela burocratização do trabalho docente, em detrimento das questões pedagógicas que urgem no seio dos *campi*.

Outras reverberações podem ser assinaladas. Há um desconforto, uma insegurança que atravessa as ações dos professores, pois eles também são confrontados com seus preconceitos.

Tocar nos temas da diversidade, incorporá-los ao cotidiano, torna-se um desafio para o processo de enfrentamento e descortinamento das estruturas que mantêm a exclusão e a desigualdade. Ademais, os docentes que atuam com as questões da diversidade, que constituem práticas interculturais, também sentem a desvalorização de suas ações, bem como sofrem diante dos estigmas que lhes são apontados.

Ainda como fruto da crise profissional vivida pelos professores, a cartografia revelou que o seu processo de participação fica atrelado à validação de determinadas ações por setores da gestão local ou da reitoria. Desse modo, os docentes são alijados do projeto institucional, impedidos de pensar e problematizar caminhos para ações interdisciplinares ou formativas, por exemplo. Como vetor principal desse processo, foi apontada a falta de articulação pedagógica tendo em vista a frágil atuação das coordenações. Ainda no que tange ao processo de participação, foi notado como a questão de gênero, entre os docentes, dificulta ainda mais a participação das mulheres professoras. Um movimento neste sentido é salutar para entendermos como a questão da diversidade e a constituição de marcadores sociais também atingem docentes em sua condição pessoal-profissional.

No processo descrito, foi apontado também que as relações de trabalho revelam situações onde a democratização dos direitos não se aplica, reverberando em um clima hostil no âmbito do trabalho e das relações interpessoais. Assim, os professores agem de modo isolado e demonstram um processo de adoecimento e de desistência quanto à realização de ações que promovam práticas mais integradas, ou que exijam esforços além daqueles que são pautados em relação ao ensino ou projetos “obrigatórios” previstos no calendário acadêmico, bem como a participação nas reuniões pedagógicas e administrativas. Tal realidade mostrou-se crítica, tornando urgente uma intervenção no processo e na dinâmica da escola, posto que tal cenário compromete o processo educativo.

Desse modo, o território de crise profissional revela que os docentes têm sido afetados nos processos de profissionalização, na organização do trabalho docente e sua participação na tomada de decisões que possam interferir no projeto institucional, bem como na dinâmica da relação entre ensino-pesquisa-extensão que caracteriza a ação pedagógica do professor na EPT. Além disso, a identidade profissional tem sido afetada, posto que se entrelaça às identidades pessoais que sofrem também com estigmas e outros marcadores sociais.

Os *territórios de re-existência*, últimos apontados na pesquisa, emergem como práticas insurgentes, pontos fora da curva, sobretudo diante dos modos como o projeto institucional vem sendo conduzido. Como já pontuei na abordagem deste território, eles trazem anúncios, revelam

práticas emergentes que precisam ser presentificadas como possibilidades outras de pensar um futuro para a educação profissional técnica. Um ponto a ser logo ressaltado é o fato de que revelamos as práticas de seis professores, mas existem outros sujeitos em processo de construção de práticas insurgentes. Outro ponto a ser destacado é o fato de que as ações são, estritamente, de deliberação e iniciativa dos docentes, pois, enquanto projeto institucional, os *campi* precisam recompor suas práticas para gerar uma educação pautada no diálogo intercultural e na geração de subjetividades democráticas.

Posto isso, os territórios de re-existência apontaram que os professores do Sul, além de reconhecerem o direito de existência aos sujeitos da diversidade, se colocam na condição de escuta, de compreender como seus alunos vivem e enfrentam situações de discriminação e preconceito, dentro e fora da escola. Atuam, ainda, no desvelamento das estruturas sociais, educacionais e pedagógicas que mantêm a sociedade submersa nos processos de colonialidade. Nessa direção, firmam pautas, geram espaços de confronto pedagógico, possibilitando que estudantes pertencentes a comunidades tradicionais, ou que sofrem com a exclusão, se manifestem e disputem o espaço político da escola. Realizam, também, práticas na extensão e na pesquisa, que favorecem a integração com a comunidade ou promovem na escola a cultura que dela emerge.

A cartografia deste território ainda revelou que o protagonismo dos estudantes tem possibilitado a construção de relações mais horizontais e promovido os alunos como atores, copartícipes e corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, desestabilizando a figura do professor como central à produção do conhecimento e destituindo a figura de mestre do saber. Os professores têm (re)organizado suas práticas e seus processos formativos, pois a atuação junto aos alunos na construção de espaços para o protagonismo juvenil já impacta estes processos. Nesse sentido, os professores também se mobilizam para recompor suas bases teóricas, buscam autores e fundamentos que dialoguem mais com suas práticas. Outra condição criada pelos docentes no aspecto formativo é uma rede interna entre eles, de partilha e colaboração, nos espaços cotidianos dos *campi*, onde conhecimentos, visões de mundo e possibilidades de ação interdisciplinar e integradas são debatidos.

Por fim, o último aspecto que revela o mapeamento que a cartografia fez neste território, foi a constituição do saber-raiz dos docentes que produziram as cartas publicadas como documentos pedagógicos. Estes saberes-raiz emergem das práticas desenvolvidas em contextos de diversidade, bem como da experiência existencial dos docentes. A constituição e a garantia de publicação e publicização destes saberes, como documentos pedagógicos, com valor teórico

dado pelo saber experiencial, produzido por uma metodologia consistente, no caso, os princípios da Documentação Narrativa, revelam-se como possibilidades formativas de outros pares e como narrativas de disputa dos processos formativos e práticas educativas. Os saberes provocam tensões, além de tudo, nos sentidos do projeto da Educação Profissional Técnica, enquanto política de inclusão e democratização desta modalidade de educação.

Enquanto eixos estruturantes da profissão docente destes professores, os saberes-raiz revelam como mobilizadores de ação que torna a relação ensino-aprendizagem viva, potente, relacional e recíproca. Além disso, conectam os docentes em um caminho coletivo, onde essas ações se movem em um conjunto de forças que se enraízam e fortalecem a profissão. Considero que se mostram como produtoras de conexão dos docentes e estudantes com as forças de suas ancestralidades, pois resgatam processos constituintes das questões existenciais que atravessam as relações familiares, formativas, políticas, sociais de todos sujeitos.

Cabe destacar nessa cartografia foi o modo como o percurso metodológico potencializou a construção de espaços de escuta dos docentes, para que suas histórias, experiências, práticas e saberes ganhassem formas e fossem reverberados como possibilidades de se repensar a docência no IFBA. Nesse percurso, apresentar dados numéricos sobre a realidade, e colocá-los à disposição dos professores para pensar coletivamente a realidade ali traçada, tornou possível uma hermenêutica dos números, ao tempo em que possibilitou que os sentidos e as experiências dos docentes fossem configurados no próprio ato da narrativa coletiva produzida nas rodas de conversa. Estas, revelaram-se mais que um espaço de soma ou de junção de narrativas, pois se tornaram espaços de diálogo onde narrar significou refletir, compartilhar, doar-se à escuta e à partilha de sentidos.

Já as cartas pedagógicas como espaços narrativos, orientadas pelos princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, possibilitaram que os professores do Sul dessem formas a suas práticas insurgentes, refletissem sobre os saberes-raiz constituídos na própria experiência educativa, e ao longo de seu processo formativo, fundamentando, assim, outra política de conhecimento e formação docente. Foram caminhos que, além de fazer emergir sentidos sobre a profissão, em contextos de diversidade, potencializaram as vozes destes docentes como produtores de conhecimento, o que se coaduna com a perspectiva epistemológica que vem sendo desenvolvidas pelas teorias do Sul.

Como um movimento inacabado e implicado, por suas aberturas, fissuras e a incompletude de observação do mundo, a cartografia teve limites. Talvez alguns até não

percebidos, outros que, mesmo sendo notados, tiveram que ser acolhidos como tais, dada a natureza da pesquisa e de seus objetivos.

Um primeiro limite desta cartografia foi contar com o desejo de participação dos docentes nas diversas etapas. Nesse sentido, chegaram até as cartas aqueles que mais foram tocados pela temática ou que já vinham de processo de imersão nas questões da diversidade. Ainda assim, muitos que desejaram não puderam acompanhar esta jornada, quer por questões de saúde ou pelo momento em que os *campi* viviam. Desse modo, observei que muitos professores, sobretudo das áreas técnicas ou das ciências da natureza, não puderam expor suas experiências e práticas com as questões da diversidade, tal como registrado em grupo da pesquisa de Valença, a experiência interdisciplinar de docentes de química e história com as rezadeiras[76] e seus saberes, ou da experiência do professor de robótica que atua com estudantes deficientes, ou ainda a experiência de uma professora engenheira que desenvolveu trabalhos de pesquisa e extensão com estudantes que se mostravam desinteressados na escola, no campus Ilhéus. Tal limite leva-me a indicar que trabalhos buscando experiências como estas, muito específicas das áreas de formação profissional, podem colaborar para provocar tensões no problema em questão.

Outro limite identificado foi a necessidade de atender os objetivos do trabalho e de me entregar ao movimento que a cartografia ia desenvolvendo. Assim, muitas questões levantadas pelos docentes também mereceriam atenção, em outros trabalhos, tais como os processos de desenvolvimento profissional, a inserção do IFBA junto a outras instituições educacionais e produtivas, nas regiões onde se situam; questões de gênero no que tange aos espaços das mulheres no desenvolvimento da ciência e da gestão; questões de assédio moral no trabalho. Temas, muitas vezes silenciados, mas que atravessam a profissão docente no contexto estudado.

Do ponto de vista da metodologia, apesar da decisão tomada de manter correspondências por e-mail, ao observar a inviabilidade de tempos únicos e disponíveis na carga horária dos docentes, o trabalho de escrita por meio de cartas e de reescrita dos documentos pedagógicos gerou sobrecarga para os professores que participaram deste movimento. Faço constar que alguns colegas estavam também em processos de doutoramento e de mestrado, outros em processo de reabilitação da saúde e, ainda havia aqueles que, assumindo a coordenação de setores ou de comissões temporárias, atuavam em atividades de gestão. Esta sobrecarga foi visivelmente notada, tanto por ter sido expressa nas cartas, como

[76] Trata-se de mulheres de comunidades tradicionais que carregam saberes populares ligados à cura de enfermidades por meio de chás e orações, unindo o conhecimento das ervas medicinais e da fé.

pelo modo que as professoras Celina e Rebeca tomaram a iniciativa de, em uma de suas cartas, ir fazendo a inserção dos seus textos entre os parágrafos das cartas que eu havia enviado, fazendo suas reflexões junto aos comentários que eu tecia sobre os textos. Assim, as condições objetivas de trabalho, ligadas à intensificação das horas de atividade, são fatores limitantes da produção de pesquisas que exigem dos docentes tempo de imersão e de ação coletiva.

Entre os aspectos que compuseram a cartografia e os limites aqui anunciados, quero destacar, ao fim, a constituição de minha aprendizagem nesta pesquisa. Como pesquisadora-cartógrafa, fui me desnudando de marcas que, agora observo, como herdeiras da colonialidade tão encrustada no meu processo formativo. Pensar ciência em educação, de outro lugar, é um processo que venho construindo desde a formação do mestrado, mas que, aqui, precisou se lançar em processos novos, que mexeram não apenas epistemológica, mas politicamente no meu modo de pensar a produção de conhecimento em educação.

Esta pesquisa também mobilizou minha compreensão da diversidade. A configuração em que ela se revelou para mim mostrou que devemos, sim, disputar os espaços políticos na defesa dos direitos negados e para a superação dos processos de desigualdade e exclusão. Mas este processo não pode ser descaracterizado da condição existencial de cada pessoa. Assim, a luta pelo direito de diferir-se e ver nas diferenças possibilidades de valorização, conhecimento e validação de outras epistemologias, outros modos de produzir a relação do homem com a natureza e seus meios de integração e sobrevivência, constitui-se, para mim, em um grande espaço de aprendizagem, meu saber-raiz. Nesse sentido, minha condição existencial, meu lugar de fala, na condição de mulher, professora e nordestina, faz-me encontrar, no meu modo de ser, o ponto de onde parto para construir entrelugares de mediação, de negociação com outros sujeitos, tanto na vida como na profissão.

Após tecer aqui a cartografia produzida, afirmo que a profissão docente, tensionada nos contextos de diversidade – espaço de disputa das existencialidades –, gera irrupções nos professores, de modo que estes passam a atuar na construção de práticas educativas insurgentes que mobilizam e potencializam subjetividades mais democráticas e diálogos interculturais. Este movimento constitui-se como uma cultura profissional intercultural, pois impacta os processos formativos, as práticas educativas, a luta pelos processos de profissionalização, a constituição de identidades profissionais e os modos como os docentes lidam, convivem e assumem a condição de formadores diante dos sujeitos da diversidade. Esta é a minha tese!!!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência? *Caderno CERU*, n. 3, série II, p. 161-165, 1991.

ARAÚJO, Márcia Souza Maia. Alteridade e ensino na diversidade: entre o olhar para o outro e olhar-se no espelho. In: MENEZES, Graziela Ninck D. *Cartas a quem ousa ensinar com-na diversidade.* p. 1-4 Disponível em: <http://cartasousardiversi.wixsite.com/cartasousaensinar>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015.

ARDITI, Benjamin. El reverso da diferencia. In: ARDITI, Benjamin. *El reverso da diferencia* Identidad y Política. Venezuela: Nova Sociedad, 2000. p. 99-124.

BAHIA, Secretaria de Planejamento/Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Perfil dos Territórios de Identidade.* v. 2. Salvador: SEI, 2016.

BAHIA, Secretaria de Planejamento/Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. *Perfil dos Territórios de Identidade.* v. 2. Salvador: SEI, 2015.

BOLIVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto) Biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês F. de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs). *Pesquisa (Auto) Biográfica, fontes e questões***.** Curitiba, Paraná: CRV, 2014. p. 113-128.

BOLÍVAR, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. *Plano de* BRASIL/IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Educação-2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. *Plano de Desenvolvimento Institucional*, 2014. Disponível em: http://portal.ifba.edu.br. Acesso em 10 mar. 2017.

BRASIL/IBGE. *Censo Populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. IBGE 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br. Acesso em 15 maio.2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Instituto Federal – Concepções e Diretrizes*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BUSTELO, Cynthia. *Experiencias de formación em contexto de encierro:* una abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica. 2016. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

CAMINI, Isabela. *Cartas pedagógicas:* aprendizados que se entrecruzam e se comunicam/Isabela Camini. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática: tecendo/reinventado saberes e práticas.* 1ª ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2018, p. 28-43.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Didática crítica intercultural – Aproximações*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, MG, V.12, N1, P. 158-183 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-_7_1.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2012.

CGEE – CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil.* Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa – Experiência e história em pesquisa qualitativa.* 2. ed. rev. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez. *Investigar la experiencia educativa*. 2. ed. Madri: Morata, 2013. p. 21-86.

DELEUZE; GUATTARI, F. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. v. I. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica:* ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada**.** Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DUSSEL, Enrique. *Filosofias del Sur – Descolonización y trasnmodernidad.* Espanha, Coyoacán: Editora Akal, 2017.

DUTCHANSZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*, n. 25, p. 163-177, jul./dez. 2000.

FARIA, Juliana Batista. *O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa:* experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 386.f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FARTES, Vera Maria Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 657-684, set./dez. 2008.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana. Saberes, identidade e autonomia na cultura docente na Educação Profissional Técnica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 143, p. 376-401. mai./ago. 2011.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas contemporâneas. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO – CONNEPI, 5., 2010, Maceió. *Anais...* Maceió: IFAL, 2010. p. 1-9.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural e formação de educadores*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural e movimentos sociais – Trajetórias de pesquisa da Rede Mover.* João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (Org.). *Educação Intercultural – Mediações necessárias.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 53-84.

FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. *Cartografia e devires:* a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis.* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau – Registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método.* Tradução de Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista: EDUSF, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. In: GARCIA, Walter. (Org.). *Bernadete A. Gatti:* educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 151-159. (Coleção Perfis da Educação, 4).

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira. (Coords.). *Professores do Brasil:* impasses e desafios**.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadette; BARRETO, Elsa Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. Albiere. *Professores do Brasil – Novos cenários de formação.* Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. Conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47 n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

GUIMARÃES, Nádia; GEORGES, Isabel. A construção social de trajetórias de mando: determinantes de gênero nos percursos ocupacionais. *Cadernos Pagu*, n. 32, p. 83-134, jan./jun. 2009.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. *Revista Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, n. 6, p. 144-156, 2003.

HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. *Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho*, v. 4, n. 7, p. 5-27, 1998.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 09 jul. 2019.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em Debate*, v. 8, p. 19-40, 2008.

LARROSA BONDIA, Jorge. *Tremores – Escritos sobre a experiência.* Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LINS e SILVA, Maria Emília. Criando oportunidades significativas de leitura e produção de cartas. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa et.al. (Orgs.). *Leitura e produção de textos na alfabetização.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 113-125

LOPES, Sabrina Fernandes P.; QUIRINO, Raquel. Relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica: as escolhas das alunas do CEFET-MG. In: MUNDO DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11 – TRANSFORMAÇÕES, CONEXÕES E DESLOCAMENTOS, 13., 2017, Florianópolis. *Anais Eletrônicos* Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em: <www.en.eec2017.eventos.dype.com.br>. Acesso em: 01 set. 2019.

LOUREIRO, Carlos. *A docência como profissão – Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional.* Porto: ASA, 2001.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do.; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exterodeterminação da formação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1556-1569, out./dez. 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362.

MACHADO, Lucília. R de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil:* docência em formação. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Amanda Ferreira da Silva. Ensinar na diversidade exige reinvenção. In: MENEZES, Graziela Ninck D. *Cartas a quem ousa ensinar com-na diversidade.* p. 1-4. Disponível em: <http://cartasousardiversi.wixsite.com/cartasousaensinar>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. Reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação***,** João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente.* Educa: Lisboa, 2009a. p. 25-46

NÓVOA, António. Professores: o futuro demora ainda muito tempo? In: NÓVOA, António. *Professores:* imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009b. p. 15-24.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 13-30.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António, O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Editora Porto, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. (Org.) *As organizações escolares em análise.* Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 13-42.

NÓVOA, António. Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In: NÓVOA, António. *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas.* Porto: SPCE, 1991. p. 521-531.

OLIVEIRA, Adelson Dias de. *Viagem-formação:* documentação narrativa de experiências pedagógicas de professores(as) do ensino médio em escolas rurais. 2019. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Márcia Rebeca de. A deficiência para além do físico. In: MENEZES, Graziela Ninck D. *Cartas a quem ousa ensinar com-na diversidade.* p. 1-8. Disponível em: <http://cartasousardiversi.wixsite.com/cartasousaensinar>. Acesso em: 10 dez. 2020.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 p. 159-178, set./dez. 2012.

PACHECO, Eliezer. *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de nível médio – Proposta de diretrizes curriculares.* São Paulo: Moderna, 2011.

PESSOA, Rodrigo Rizério de Almeida e. Da experiência da diversidade. In: MENEZES, Graziela Ninck D. *Cartas a quem ousa ensinar com-na diversidade.* p. 1-5. Disponível em: <http://cartasousardiversi.wixsite.com/cartasousaensinar>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PORTAL, L. L. F. Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador? In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. (Orgs.). *Práticas docentes e práticas de (auto)formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 79-105.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino:* perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem S. É possível a conversa como metodologia de pesquisa. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem S. (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa:* por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 162-180.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação:* o discurso e o excesso de significação. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

RIOS, Jane Adriana V. P.; NUÑEZ, Joana Maria L.; FERNANDEZ, Osvaldo F. R. Lobos. Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 101-112, jan./abr. 2016.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos. Cartas pedagógicas no PIBID: narrativas de formação sobre os usos sociais da leitura na Educação do Campo. In: FERRAZ, Obdália. (Org.). *Educação (multi)letramentos e tecnologias:* tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019a. p. 79-96.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos P. *Modos de habitar a profissão docente na Educação Básica:* levantamento do estado da arte das pesquisas na Bahia. Texto apresentado no Processo de Promoção no Magistério Superior para Professora Plena. Salvador: UNEB, 2019b. p. 1-31.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. (Org.). *Docência na Educação Básica*. Salvador: EDUNEB, 2015.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos P. *Ser e não ser da roça, eis a questão!* Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos P. Diversidade, direitos humanos e formação docente no cotidiano escolar da educação básica. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de.; CARVALHEDO, Josania Lima Portela; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado. (Orgs.). *Caminhos da pós-graduação em educação no nordeste do Brasil*: avaliação, financiamento, redes e produção científica. Teresina: EDUPI, 2016. p. 287-300.

RIPAMONTI, Paula. Investigar através de narrativas – Notas epistémico-metodológicas. In: DE OTO, Alejandro et al. *Metodologías en contexto:* intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO, 2017. p.83-104.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. *Atenção à diversidade*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade.* 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa**.** *Derecho y emancipación*. Quito: Corte Constitucional para el Período de Transición, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência.* v. 1. 8. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo para uma nova cultura política.* Volume 4. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo para uma nova cultura política.* v. 4. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente – Um discurso sobre as ciências revisitado.* São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Eron da. (Org.). *Reestruturação curricular:* novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Celina Rosa dos. A escuta como abertura para ensinar com-na diversidade. In: MENEZES, Graziela Ninck D. *Cartas a quem ousa ensinar com-na diversidade.* p. 1-6. Disponível em: <http://cartasousardiversi.wixsite.com/cartasousaensinar>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SANTOS, Elza Ferreira. Educação profissional, subjetivação e gênero: um estudo a partir do Instituto Federal de Sergipe. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2012, São Cristóvão, SE. *Anais...* São Cristóvão, SE: UFS, 2012. p. 1-14. Disponível em: <www.educonse.com.br>. Acesso em: 01 set. 2019.

SANTOS, Luciano Costa. O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 205-213, jan./jun. 2013.

SILVA, Fabricio Oliveira da. Temporalidades, cotidiano escolar e iniciação à docência. In: SILVA, Fabricio Oliveira da.; RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. *Iniciação à docência na educação básica. Experiências formativas no PIBID.* Salvador: EDUNEB, 2019. p. 61-95.

SILVA, Luciene Maria da. Conflitos e consensos da inclusão escolar. In: RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. (Org.) *Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica.* Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2017, p. 159-188.

SILVA, Mônica R. da. Currículo, Ensino Médio e BNCC – Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em:10 jun.2019.

SOUZA, Severino Ramos Lima de.; FRANCISCO. Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... *Investigação qualitativa em saúde//Investigación Cualitativa em Salud*, v. 2, p. 811- 820, 2016.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.* Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SUÁREZ, Daniel Hugo. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. In: RED ESTRADO, 7., 2017, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires; Entidade promotora, 2008. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=134>. Acesso em: 26 ago. 2017. p. 1-21

SUÁREZ, Daniel Hugo. *Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia*, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file /d/0B56Bh1CBhwLCY19OUDNxQldiczY2dlpZa 2FXendsbWdmbUEw/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa e investigación-formación-acción em educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa:* redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Relato de experiencia, saber pedagógico y reconstricción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiência pedagógicas em la formación docente. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Orgs.). *El saber de la experiência. Narrativa, investigación y formación docente.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLASCO, 2011. p. 93-137.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentación narrativa de experiências pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista de. (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 181-204.

SUÁREZ, Daniel Hugo. *La documentación narrativa de experiências pedagógicas:* una estrategia para la formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

SUÁREZ, Daniel Hugo et al. (Orgs.). *Manual para la documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina); AICD – OEA, 2004.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los ‘90. *Novedades Educativas*, n. 155, p. 44-49, 2003.

SUÁREZ, Daniel Hugo; ARGNANI. Agustina. Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56, jul./dez. 2011.

SUÀRÉZ, Daniel Hugo; OCHOA, Lili. *Formación docente e indagación pedagógica – Indagación pedagógica del mundo escolar y las prácticas docentes.* Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires; Ministerio de Educación; Dirección General de Educación Superior, 2007.

TANURI, Leonor Maria. História e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2014.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. In: II Congreso internacional de la organización de universidades católicas de américa latina (ODUCAL), Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2017. p. 1-12.

TUBINO, Fidel. *La interculturalidad em cuestión.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2016a.

TUBINO, Fidel. Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Cuyo. Anuário de Filosofía Argentina y Americana*, v. 33, p. 69-77, 2016b.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar:* uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016c. p. 22-37.

TUBINO, Fidel. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, Norma. (Ed.). *Intercultualidad y política. Desafíos y posibilidades, red para el desarrollo de las ciencias sociales del Peru*. Lima, 2002. p. 51-76.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais In: CANDAU, Vera. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar:* uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação.* 2004. Disponível em: <http: http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf>. Acesso em: 24. ago. 2018

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede:* oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

Apêndice

Pesquisa: Professores e professoras do Sul:
cartografias da profissão docente em contextos de diversidade
na Educação Profissional Técnica

GUIA PARA A ANÁLISE DO RELATO[77]	CRITÉRIOS	
O tema se refere a:	Em processo	Está presente
O saber definido é:		
Experiência pedagógicas de: 1. Vida institucional 2. Práticas pedagógicas a nível de aula ou curricular 3. Práticas pedagógicas extracurriculares		
A estrutura apresenta:		
Um título fantasia pertinente ao relato?		
Um título conceitual ?		
Não tem titulo ?		
O contexto e os protagonistas da experiência (incluindo o/a autor/a) ?		
Uma vivência/prática indicando problemas pedagógicos ?		
Como fez (detalhes particulares próprios da prática) ?		
Obstáculos ou dificuldades ocorridas durante a vivência?		
A experiência do autor contando os sentidos da experiência em sua vida?		
Sucessos, questionamentos e acertos que resultaram em aprendizagem a partir da experiência pedagógica contada?		
Inquietudes, questionamentos e interrogações pedagógicas que abrem as discussões e orientam as práticas educativas e curriculares?		
A forma		
Coerência e coesão		
Interessa e agrada		
Prende e/ou intriga		
Emociona e comove		
Utiliza recursos estiliscos que o enriquecem Metáforas, Comparações, Imagens sensoriais, Riqueza de vocabulário		
Tem um bom ritmo		
Edição		
A experiência contada e o saber proposto se constituíram como respostas à situação vivida por quem narra ou promoveu uma maior compreensão acerca da experiência relatada?		
Possibilita ampliar o olhar para outras situações vividas nos institutos, mobilizando práticas que possam intervir nas ações educativas com a diversidade?		
Como o processo vivido constituiu-se em formação para o narrador?		
A experiência narrada propõe a inclusão?		
Essa proposta mobiliza saberes e valores que colaboram para pensar a diversidade e os modos de sua apropriação no universo educacional?		

[77] Material adaptado da pesquisa de Doutoramento de Adelson de Oliveira (2019).

Anexos

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Profissão Docente e Diversidade na Educação Profissional Técnica
Pesquisador: Graziela Ninck Dias Menezes
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 81153317.6.0000.0057
Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.622.913

Apresentação do Projeto:
Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade, e ele busca compreender a profissão docente na Educação Profissional Técnica e como as experiências com a diversidade constituem a profissão.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Compreender a profissão docente na Educação Profissional Técnica e como as experiências com a diversidade constituem a profissão
Objetivo Secundário:
Mapear as dimensões que constituem a profissão docente na EPT do IFBA; Analisar como os docentes produzem/vivem a profissão na EPT;
Compreender como as experiências educativas com a diversidade refletem na constituição da profissão docente na EPT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os riscos, suas formas de minimização e benefícios foram apresentados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Pesquisa relevante e exequível.
A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos particpantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de duvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 2.622.913

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1051163.pdf	13/03/2018 18:12:21		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	QUADRORESPOSTACOMITE.docx	13/03/2018 18:11:07	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOGRAZIELANINCK.docx	13/03/2018 18:09:50	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.doc	13/03/2018 18:04:20	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	13/03/2018 18:04:10	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeconcessao.pdf	14/12/2017 14:46:22	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	14/12/2017 14:43:43	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeconcordancia.pdf	09/12/2017 00:22:01	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromissocoletadedados.pdf	09/12/2017 00:19:16	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromissopesquisador.pdf	09/12/2017 00:18:15	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoconfidencialidade.pdf	09/12/2017 00:16:58	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoautorizacaoproponente.pdf	09/12/2017 00:15:49	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termoautorizacaodacoparticipante.pdf	08/12/2017 23:36:39	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

SALVADOR, 26 de Abril de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Profissão Docente e Diversidade na Educação Profissional Técnica
Pesquisador: Graziela Ninck Dias Menezes
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 81153317.6.3001.5031
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.917.097

Apresentação do Projeto:
Projeto apresentado para Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde o Instituto Federal da Bahia (IFBA) é coparticipante.

Conforme parecer nº 2.704.283 desse comitê, datado de 11 de junho de 2016.

O projeto de pesquisa define como : "A pesquisa coloca no centro da discussão a profissão docente por compreender que os professores são os sujeitos que reúnem as condições de construir e desenvolver práticas, processos e modos de realizar o trabalho educativo, portanto, tal perspectiva assume a posição de que os professores são sujeitos constituintes e constituidores de uma história social, política e cultural que atravessa os tempos-espaços em que se inscreve a profissão docente. Neste contexto, a pesquisa apresentada busca analisar a profissão docente na Educação Profissional Técnica do IFBA e como as experiências com a diversidade constitui a profissão. O estudo é quanti qualitativo visando por meio de questionários e sua análise caracterizar a profissão docente na Educação Profissional Técnica do IFBA ao tempo em que se pretende identificar e cartografar experiências educativas com a diversidade e por meio da construção de documentos pedagógicos e de entrevistas permitindo analisar como a diversidade se constitui na profissão. O estudo comporá amostra por conveniência envolvendo todos os vente e dois (22) campis instituição. Para segunda etapa pretende-se atuar com o total de 06 a 08

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br

sujeitos que serão escolhidos a partir das análises dos questionários."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, interessa, como objetivo geral, "compreender a profissão docente na Educação Profissional Técnica e como as experiências com a diversidade constituem a profissão. Assim, pretendo mapear as dimensões que constituem a profissão docente na EPT do IFBA".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta como riscos e benefícios:

Riscos: "Na primeira etapa a pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, como constrangimento e situações vexatórias na publicização dos resultados dos questionários, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que estão participando de uma pesquisa que colherá informações sobre a formação e o exercício profissional de professores, ainda que os resultados sejam apresentados no seu conjunto, posto que os docentes fazem parte da mesma instituição/IFBA, portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. Ainda poderá ser cansativo e exigir tempo para responder ao questionário. Todos os participantes estão resguardados conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde. Na segunda etapa, a pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, como constrangimento e situações vexatórias na produção e publicização dos relatos das experiências educativas com a diversidade, mesmo diante da possibilidade de manutenção da confidencialidade dos seus nomes, já que estão participando de uma pesquisa em que trarão à tona em suas narrativas as suas trajetórias de atuação, podendo revelar no percurso situações do cotidiano que não gostariam, em tese, de partilhar ou revelar a ninguém. Todos os participantes estão resguardados conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde. Durante a produção da pesquisa de campo o participante poderá sentir-se constrangido ao relatar fatos, histórias e situações que não lhes sejam agradáveis ou causem memórias afetivas negativas. Ainda poderá ser cansativo e exigir tempo para a produção do material pedagógico e das entrevistas. De acordo com a proposta metodológica que prevê a publicação dos relatos e das entrevistas como material empírico da tese, poderá ser revelada a identidade dos colaboradores dessa etapa da pesquisa, salvo que este venha a solicitar a substituição do seu nome verdadeiro por um pseudônimo desde a construção dos relatos, da produção das entrevistas narrativas até a publicação do material produzido. O participante tem

liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para si. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa."

Benefícios: "Possíveis construções de políticas públicas de formação para a diversidade e de valorização de professores da Educação Profissional adequadas às realidades das escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica; Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre profissão docente e diversidade; Contribuição para a preservação da memória individual e coletiva dos professores do Instituto; Fortalecimento do processo formativo dos professores por meio por meio do processo de rememoração das experiências educativas com a diversidade; Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação da pesquisadora e dos colaboradores, sobre as questões da profissão docente e suas implicações no trabalho dos professores para construção de elementos indicadores de análise e produção de políticas públicas para docentes da educação profissional no Instituto Federal da Bahia; Produção de material que colaborará com processo formativo de professores, sendo reconhecida a autoria do participante da pesquisa."

Comentários quanto aos riscos e benefícios.

O pesquisador atendeu o que preconizam as resoluções, quanto aos riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresentada é 2ª versão de um projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB, sendo uma coparticipação do IFBA.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Solicitado por esse comitê as seguintes alterações constantes no parecer nº 2.704.283 sendo:

1. O questionário e o(s) roteiro(s) de entrevista não foram apresentados - ATENDIDO;
2. Não consta o Currículo do orientador - ATENDIDO;
3. O projeto não apresenta um tópico sobre os aspectos éticos da pesquisa - ATENDIDO;
4. Não consta a declaração assinada de pesquisa não iniciada - ATENDIDO;
5. O cronograma referente ao tópico "pesquisa de campo" (19/03/2018) precisa ser atualizado para adequar - ATENDIDO.

Recomendações:

Apresentar relatórios parciais e finais, conforme resoluções.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Cumpre esclarecer sobre o lapso temporal entre a data da publicação do parecer emitido por este Comitê (11 de junho de 2018) e o parecer atual, em virtude do atendimento pela pesquisadora das pendências relatadas no primeiro parecer do CEP/IFBA e da nova apreciação pelo CEP/UNEB, conforme direcionamento pela Plataforma Brasil.

Considerando o atendimento de todas as pendências nessa nova submissão, somos favoráveis à aprovação do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto de pesquisa após criteriosa decisão deste colegiado apresenta parecer APROVADO. Deverá apresentar durante a execução do projeto a entrega dos relatórios parciais e relatório final, conforme Resoluções Nº 466/12/CNS e 510/16/CNS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Questionario_ProfissaoDocente.pdf	18/06/2018 16:43:05	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Outros	CurriculoLattesJaneAdrianaVasconcelosPachecoRios.pdf	18/06/2018 11:22:56	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.docx	18/06/2018 11:21:01	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOGRAZIELANINCK2.docx	18/06/2018 11:20:22	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.doc	13/03/2018 18:04:20	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	13/03/2018 18:04:10	Graziela Ninck Dias Menezes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 26 de Setembro de 2018

Assinado por:
Luize Pinheiro Meirelles
(Coordenador(a))