



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC

LÚCIA MARIA MENEZES SILVA

MODOS DE SER PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA:
O TECER DA VIDA-PROFISSÃO

Salvador
2021

LÚCIA MARIA MENEZES SILVA

**MODOS DE SER PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA: O TECER DA
VIDA-PROFISSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Linha de Pesquisa 2 - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos
Pacheco Rios

Salvador
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M543m Menezes Silva, Lúcia Maria

Modos de ser professor/a na Educação profissional - Técnica integrada: o tecer da vida-profissão / Lúcia Maria Menezes Silva. - Salvador, 2021.

138 fls : il.

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Jane Adriana Vasconcelos P Rios.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1. Profissão docente . 2. Educação profissional - Técnica integrada . 3. Identidade profissional. 4. Pesquisa narrativa . 5. Educação básica.

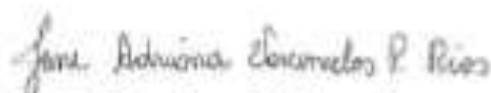
CDD: 373

FOLHA DE APROVAÇÃO

MÓDOS DE SER PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA: O TECER DA VIDA-PROFISSÃO

LUCIA MARIA MENEZES SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, em 19 de agosto de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



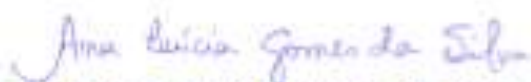
Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Doutorado em Ensino Aprendizagem de Língua Materna
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



Profa. Dra. Graziela Ninck Dias Menezes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Prof. Dr. Ana Lúcia Gomes da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À minha mãe (*in memoriam*), costureira-professora que me inspira por toda vida...
Sempre fui uma caçadora de *achadouros*.

AGRADECIMENTOS

Ao Divino e ao Sagrado, pelo fortalecimento que deram à minha fé, me amparando no chegar até aqui.

À minha orientadora, professora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. Vocês conhecem aquele ditado popular: “costureira de mão-cheia!”? Assim é essa minha orientadora. Cheia de sabedoria, seus modos de costurar suas orientações chegavam ao fundo, até tecer os fios na boniteza de me conduzir com leveza e firmeza, nos incentivos constantes. Obrigada!

Aos meus filhos, Luciana e Lucas pelo companheirismo de sempre, ajudando-me a atravessar os momentos mais difíceis nesses anos de Pandemia e também por entenderem meus objetivos de vida, e a Luciano Amorim, pelo apoio, compreensão e cumplicidade sem limites.

Às minhas irmãs por compreenderem as minhas ausências, ao meu irmão, que tece cotidianamente a luta pela vida, às minhas sobrinhas e sobrinhos pelas expressões de incentivos sempre presentes.

Aos professores que fazem parte da Banca Avaliadora desta pesquisa, professora Ana Lúcia Gomes da Silva, professora Graziela Ninck Dias Menezes e o professor Guilherme do Val Toledo Prado, pelas observações importantes, alinhavando novos pontos matizados pelas sugestões de leituras, de cortes, recortes e inserções.

Ao professor Reinaldo Miranda, querido colega da Secretaria da Educação, que me incentivou a pensar sobre minhas primeiras inquietações para o projeto de pesquisa. Tenho uma profunda admiração por você.

Às amigas Susiara Reis e Rivania Silva, pelo compartilhamento de nossas alegrias e nossas lágrimas. Juntas, somos muito mais fortes.

Às professoras Maria Aparecida Ferraz, Maria de Lourdes Santana e Ilza Patrícia Gomes de Carvalho, pelo incentivo e por sempre acreditarem nessa vitória. Serei eternamente grata por tudo que fizeram por mim.

Às minhas irmãs e irmãos do Quilombo Kaonge, pelo apoio, amizade e disponibilidade em todos os momentos que precisei.

À professora Eni Bastos, por seu afeto, cuidados e incentivo constantes para que eu seguisse estudando.

Agradecimento especial aos professores colaboradores da pesquisa, pela confiança ao inserir em suas narrativas fragmentos de suas histórias de vida-formação-profissão.

À Turma do Mestrado 2019.1! Vocês são pessoas iluminadas, que transmitem essa energia positiva constante no grupo, minha fonte virtual de força.

Um agradecimento especial à Secretaria Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB, Soninha, Aline, Neidson. Enfim, todas, todos e todes são exemplos de competência e dedicação.

[...] E aprendi que se depende **sempre**
De tanta e muita diferente **gente**
Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias
De outras tantas **pessoas**
É tão bonito quando a gente **sente**
Que a gente é tanta **gente**
Onde quer que a **gente vá**
É tão bonito quando a gente **entende**
Que nunca está **sozinho**
Por mais que **pense estar**
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que **estão**
Nas palmas de **nossas mãos**
É tão bonito quando a gente vai **a vida**
Nos caminhos onde bate bem mais forte o **coração!**

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender os modos como se constituem as identidades docentes dos professores bacharéis que atuam na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da Bahia. A pesquisa analisou como as experiências de vida, formação e profissão contribuíram na tessitura dos modos de ser professor, a partir da constituição das identidades docentes, na trajetória de formação profissional, na inserção no mercado de trabalho e na atuação na Educação Profissional. A pesquisa foi desenvolvida no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira (CEEPSV), em Salvador, envolvendo duas professoras e três professores bacharéis. O estudo tem natureza qualitativa e foi desenvolvido a partir da Pesquisa Narrativa, utilizando-se de entrevistas narrativas como dispositivo da pesquisa. A análise dos dados fundamentou-se nos pressupostos hermenêuticos com a finalidade de compreender os sentidos produzidos pelos professores colaboradores da pesquisa, sobre suas trajetórias de vida-profissão e no contexto da docência. O estudo revelou que em suas trajetórias de vida-formação-profissão, os docentes bacharéis chegaram à docência pelos movimentos da vida-trabalho, não por uma construção formativa para a referida profissão, e, com o tempo, tornam-se de fato professores e constituem a sua identidade docente a partir das diversas socializações realizadas/construídas no cotidiano da escola, ficando em formação permanente, aliado às oportunidades familiares, às experiências profissionais e sociais de cada docente, aliados aos seus próprios processos internos de construção das suas identidades contribuíram com a constituição das identidades pessoal e profissional. Revelou, ainda, que os docentes das disciplinas técnicas são selecionados para exercer as suas atividades na Educação Profissional Técnica por meio de contratação temporária, podendo permanecer ou não em uma mesma escola. Nesse sentido, no movimento das identidades, atravessam do não-lugar para o entre-lugar, às vezes ocupando duas profissões, duas formações. Ser e não ser professor. O estudo também demonstrou como os marcadores sociais das diferenças agregaram às composições da identidade docente desveladas pela constituição de si como docente. Diante das narrativas dos docentes, o estudo revela a necessidade de adensar a formação continuada para os/as docentes que atuam nesta modalidade de educação. Há necessidade de estabelecer um plano de formação continuada para esses profissionais, uma vez que em seus contextos as escolas que ofertam educação profissional integrada assumem identidades próprias, conectadas aos Territórios de Identidade as quais fazem parte.

Palavras-chave: profissão docente; Educação Profissional Técnica Integrada; identidades profissionais; pesquisa narrativa; Educação Básica.

ABSTRACT

This research seeks to understand the ways in which the teaching identities of bachelor's degree teachers who work in Professional Technical Education Integrated to Secondary Education of the State Education Network of Bahia are constituted. The research analyzed how the experiences of life, formation, and profession contributed to the weaving of the ways of being a teacher, from the constitution of teaching identities, in the trajectory of professional formation, in the insertion in the labor market, and in the performance in Professional Education. The research was developed at the Severino Vieira State Center for Professional Education in Management (CEEPSV), in Salvador, involving two female teachers and three bachelor teachers. The study has a qualitative nature and was developed from Narrative Research, using narrative interviews as a research device. The data analysis was based on hermeneutic assumptions, with the purpose of understanding the meanings produced by the collaborating teachers about their life-profession trajectories and the teaching context. The study revealed that in their life-training-profession trajectories, the bachelor teachers got into teaching through the movements of life-work, not through a formative construction for the referred profession, and with time, they actually become teachers and constitute their teaching identity from the several socializations performed/constructed in the school everyday life, staying in permanent formation, allied to the family opportunities, to the professional and social experiences of each teacher, allied to their own internal processes of construction of their identities contributed with the constitution of personal and professional identities. It also revealed that the teachers of technical subjects are selected to exercise their activities in Professional Technical Education by means of temporary hiring, and may remain or not in the same school, in this sense, in the movement of identities, they cross from the non-place to the in-between-place, sometimes occupying two professions, two educations. To be and not to be a teacher. The study also showed how the social markers of difference added to the compositions of the teacher's identity, unveiled by the constitution of the self as a teacher. In view of the teachers' narratives, the study reveals the need to deepen the continuing education for the teachers who work in this modality of education. There is a need to establish a continuing education plan for these professionals, since in their contexts the schools that offer integrated professional education assume their own identities, contextualized to the Identity Territories to which they belong.

Keywords: teaching profession; Professional Education; professional identitie; narrative research; Basic Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
AUTOCAD	<i>Computer-aided design</i> (Projeto assistido por computador)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEEPSV	Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira
CETEP	Centro Estadual Territorial de Educação Profissional
CIENA	Centro Interescolar de Nazaré
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 19</i> - Doença do Coronavírus
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Médio
DCNEPTM	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica
EPI	Educação Profissional Integrada
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PROEJA	Educação Profissional para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens Urbano e Campo Saberes da Terra
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROSUB	Educação Profissional Subsequente
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SUPROT	Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBA	Universidade De Buenos Aires
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E QUADROS

Tabela 01	Número de trabalhos acadêmicos com os descritores identidade docente, educação profissional técnica, rede estadual de ensino	30
Gráfico 01	Dados encontrados após análise dos trabalhos selecionados	31
Figura 01	Oferta regular da Educação Profissional Técnica na Bahia	45
Quadro 01	Docentes colaboradores da pesquisa	50

SUMÁRIO

1	CONVERSAS INICIAIS: DAS LINHAS DE ESCREVER E DE COSTURAR	17
1.1	COSTURAS DA VIDA E DA PROFISSÃO: TECENDO A DOCÊNCIA ENTRE MÁQUINAS DE COSTURA, TECIDOS E LINHAS	18
1.2	CORTES E RECORTES: OS PRIMEIROS PONTOS NO TECER DA DOCÊNCIA	22
1.3	POR OUTRAS COSTURAS DAS PESQUISAS SOBRE AS IDENTIDADES DOCENTES	28
1.3.1	Um olhar nos riscos do bordado	29
2	TESSITURAS E ARREMATES NAS COSTURAS DA METODOLOGIA	38
2.1	TRAÇADOS INICIAIS: A PESQUISA QUALITATIVA COMO PONTO DE PARTIDA	38
2.2	PESQUISA E ENTREVISTA NARRATIVA: COSTURAS DE PONTOS SINGULARES	40
2.3	<i>LÓCUS</i> E SUJEITOS COLABORADORES: PONTOS QUE TECEM A PESQUISA	44
2.4	ENTREVISTA NARRATIVA: FEITO LINHAS QUE SE ENTRECruzAM NO TEAR	50
2.5	TRAMAS E URDIDURAS NO PROCESSO DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS	53
3	FIOS DA VIDA NA COSTURA DA PROFISSÃO DOCENTE: MOVIMENTOS DA VIDA-FORMAÇÃO-PROFISSÃO	63
3.1	PONTO A PONTO NA COSTURA: JUNTANDO RETALHOS DA VIDA	65
3.2	TECENDO O CORPO-TERRITÓRIO: CONHECIMENTO DE SI E COMPREENSÃO DO OUTRO	72
3.3	POR ENTRE COSTURAS: TECENDO OS FIOS DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS	76
4	ENTRE LINHAS, AGULHAS E BORDADOS: TESSITURAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA	87
4.1	A DOCÊNCIA QUE ATRAVESSA VIDA: INICIAÇÃO PROFISSIONAL E O SER/CONSTITUIR-SE PROFESSOR	89
4.1.1	O lugar, o não lugar e o entrelugar nas identidades docentes: arremates do avesso no bordado	97

4.2	DOS TRAÇADOS NAS COSTURAS ÀS EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA	105
5	ARREMATES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS	136
	APÊNDICE C – EIXOS TEMÁTICOS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA	138



A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam.
E mesmo estes podem prolongar-se em memória,
em lembrança, em narrativa.

Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse:
“não há mais o que ver” sabia que não era assim.

O fim duma viagem é apenas o começo doutra.

É preciso ver o que não foi visto,
ver outra vez o que se viu já,
ver na primavera o que se vira no verão,
ver de dia o que se viu de noite,
com sol onde primeiramente a chuva caía,
ver a seara verde, o fruto maduro,
a pedra que mudou de lugar,
a sombra que aqui não estava.

É preciso voltar aos passos que foram dados,
para os repetir,
e traçar caminhos novos
ao lado deles.

É preciso recomeçar a viagem.

Sempre.

O viajante volta já.

José Saramago, 1997

1 CONVERSAS INICIAIS: DAS LINHAS DE ESCREVER E DE COSTURAR

Começar a escrever é sempre difícil, mas aceitei o convite de “[...] fazer uma viagem e depois contar” (SARAMAGO, 1998, p. 117). Mesmo que metaforicamente, usarei as palavras que expressarão em minha escrita o que brotou dos sentimentos e das inquietações, das curiosidades, do narrado e das escutas, das diferenças, com o que causou estranhamentos no andamento da pesquisa. Procurei organizar as minhas ideias para construir nesse texto dissertativo os relatos de uma viagem de pesquisa abordando os deslocamentos feitos por meio de memórias, fronteiras, espaços, lugares e não lugares que surgiram durante a pesquisa.

Preciso prestar contas! Primeiro a mim mesma pela coragem de trazer à centralidade desse estudo memórias fortalecidas pelo tempo cuja potência científica nem eu mesma conhecia ao entrecruzá-las aos meus cotidianos no campo da educação profissional, tão reais e palpáveis.

Preciso prestar contas às comunidades: a escolar, *lócus* dessa pesquisa, a acadêmica/científica e aos professores, por provocar esse turbilhão de questionamentos, elucidados, talvez em parte, transformado em texto e, finalmente, aos professores colaboradores da pesquisa, que acreditaram na proposta investigativa.

Para elucidar meu olhar, fui além do visível, pois o estado de isolamento da Pandemia nos limitou a transitar em espaços que contribuiriam nas costuras da pesquisa, tecendo sentidos e significados aos questionamentos da pesquisa. Os contornos adotados pela pesquisa diante de tal fato me encantaram, pois, a força presente na problemática e no objeto de estudo conduziu-me ante o inesperado, por novos caminhos, sem, contudo, perder os traçados que a metodologia exigia.

As narrativas foram vozes da resistência docente dos sujeitos colaboradores da pesquisa, lugar de se fazer ouvidos, não silenciados. Nossos primeiros contatos, nossos (re)conhecimentos não tinham telas. Mas, foi por meio das tecnologias, via *on-line*, que imagens, sons e vozes se tornaram o próprio campo de pesquisa, pois na limitação da tela, constituímos as entrevistas narrativas, uma *webgrafia*, uma prática de campo inovadora que nos ajudou a canalizar nossas impressões, pesquisadora e narradores, desaguando emoções vividas no encontro que o atual processo de isolamento impôs à pesquisa.

A educação não é um terreno árido e sem vida, pois quando semeamos sonhos, memórias e questionamentos, pesquisadoras e pesquisadores do campo da educação potencializam-se incontáveis nascedouros gotejantes de experiências que emergem das experiências de todas as pessoas. Então, é chegado o momento de narrar essas experiências,

dos fios que teceram a pesquisa, uma construção de conhecimentos em uma nova dimensão de produção *on-line*.

1.1 COSTURAS DA VIDA E DA PROFISSÃO: TECENDO A DOCÊNCIA ENTRE MÁQUINA DE COSTURA, TECIDOS E LINHAS

A pesquisa que resultou nesta dissertação nasce da minha própria história, vinculada a um lugar da docência que se dá dentro do movimento de uma construção técnica, que ensina uma profissão a partir dos conhecimentos constituídos dentro dessa formação. O presente estudo está vinculado à Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica na Bahia¹, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO.

Com outras pedagogias, minha mãe instrumentalizou-se com um artefato didático que chegava a milhares de mulheres: a prática do corte e costura. Com seus volumes de cursos por correspondência, ministrados pelo Instituto Universal Brasileiro, responsável por dinamizar o ensino de cursos técnicos pelo interior do país, por meio dos Correios e também por meio dos periódicos semanais que circularam entre os anos de 1914 a 1961, pois, em suas páginas jovens e senhoras encontravam orientações sobre moda, beleza, costura. Casa, culinária e cuidados com os filhos também faziam parte das consultas e orientações. O Diploma, com sua foto estampada, habilitava a professora-costureira ao ensino do corte e costura. Em moldura simples, era afixado na parede da sala de aula e depois foi acostado ao seu processo de aposentadoria.

Foi com essa formação técnica que minha mãe, na década de 1940, fundou uma escola de corte e costura no município de Chorrochó² traçando, com seu conhecimento técnico, a formação profissional para muita gente da cidade que a acolheu, das roças e até de municípios vizinhos. A única escola que tinha em Chorrochó, cuja professora leiga era tia Nilinha, só ensinava até a 5ª série e, como não tinha o ginásio no município, no turno seguinte as moças

¹ Pesquisa financiada pela Chamada Universal MCTIC/CNPq n. 28/2018, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

² O Município de Chorrochó está localizado no Polígono das Secas, na região Nordeste do Estado da Bahia, limitando-se a Leste com os Municípios de Rodelas e Macururé, a Sul com Canudos e Uauá, a Oeste com Curaçá e ao Norte com Abaré e Estado de Pernambuco. A área municipal é de 2.658,9 km² e está inserida nas folhas cartográficas de Floresta. O acesso, a partir de Salvador, é efetuado pelas rodovias pavimentadas BR-324, BR-116, BA306, num percurso total de 498 km. Fonte: https://rigeo.cprm.gov.br/jspui/bitstream/doc/16850/1/Rel_Chorroch%C3%B3.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

iam todas para a escola de corte e costura. Como a escola se mantinha? Quem podia pagar, pagava; quem não podia, estudava gratuitamente. As irmãs rendeiras aprendiam também a costurar e colaboravam com belas rendinhas e bicos, que dos bilros saíam para adornar belas produções. A minha mãe, *docente técnica* do corte e costura, foi produzindo modos de ser e de fazer a docência de diferentes formas. Foi aprendendo a ser professora no cotidiano das aprendizagens de suas alunas costureiras. Em minhas incursões pela pesquisa, em recente narrativa de uma ex-aluna, ela faz um breve relato sobre alguns materiais didáticos que eram utilizados nas primeiras aulas, como o acesso e manuseio ao seu “livro grande e volumoso”, assim ela o chamou, acredito que seria o “livro do professor”, para tomar conhecimento do universo que compunha o ensino de corte e costura. Relata também sobre o princípio que era fazer os desenhos em um caderno grande de desenho sem pauta, que depois se transformaria no álbum de moldes de cada estudante. Tiravam do livro da professora todos os riscos que fariam parte da primeira lição e confecção de uma peça do vestuário. Em seguida, nos papéis de embrulho que eram adquiridos na farmácia, na padaria ou na loja de tecidos, que naquela época só tinha uma, ampliavam-se as figuras no papel quadriculado pela régua e lápis de cada uma das alunas. O plano seguinte era utilizar os moldes em tamanho original e recortar no tecido, que era considerada a fase prática.

Minha mãe era uma mulher sem os estudos completos, mas a construção dos aprendizados com os tecidos, linhas e máquinas de costura, à época, teciam outras pedagogias. Nesse cenário, Arroyo (2004, p. 26) no texto *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, traz uma discussão sobre as teorias pedagógicas e didáticas oficiais “[...] que ainda adotam posturas de estranhamento e distanciamento”, até de condenação a outras pedagogias e didáticas que vêm da diversidade de formas de “[...] produzir-nos humanos, pensantes, éticos, culturais que se dão na diversidade de formas de produção, de existência”. Estranhamentos que revelam que as teorias que se pensam únicas, universais, não passam de epistemologias locais, parciais, que operam de “[...] maneira sacrificial das Outras Pedagogias. Paulo Freire (2005, p. 34) também compreende que existem Outras Pedagogias que “[...] interrogam, desconstroem as pedagogias hegemônicas, que se julgam únicas, universais”. Sempre que os oprimidos resistem a toda forma de opressão, resistem por libertação, somos obrigados a tentar entender com que pedagogias se libertam, humanizam-se.

Nesse sentido, a docência sempre esteve muito próxima do meu cotidiano, e foi nos movimentos da vida, entre passado, presente e movimentos desse lugar da técnica da mãe costureira-professora, que aprendi a olhar para a docência e para o ensinar, na relação com a minha profissão.

Das minhas experiências vividas entre tesouras, papel, lápis, régua, fita métrica, moldes, giz de alfaiate, carretéis de linha, meadas, agulhas, máquina de costura das marcas Elgin e Singer, tecido, carretilha e retalhos de pano que eram transformados em roupas de bonecas, são resgatadas as memórias e entrecruzadas nas experiências do que se viveu ao tecer a busca por sentidos presentes nas trajetórias da minha vida até os dias atuais porque, dentro do ideal da costureira-professora, havia o ideal de mãe, que era transformar, também, a filha em professora. Nas memórias estão presentes também os desejos de uma mulher forte, como era minha mãe, pois nos dizia sempre que teríamos que ser *alguém na vida*. Não sabia ela quantos conhecimentos nos eram compartilhados no dia a dia do ensinar as costuras. E o nosso desenvolvimento de vida foi principiado na formação das nossas identidades que eram expressas nos desejos e nas brincadeiras como professora e aluna e nas experiências com a mãe costureira e professora de uma função técnica, perpassada pelo fazer, mas que, implicitamente, viviam experiências, de certa forma, mesmo antes do ingresso na profissão de professora, de modo que as reflexões eram estabelecidas no processo de formação pessoal.

Nosso lar era chamado de *A casa das dez mulheres e um homem*, ou as *filhas de seu Vivaldo e dona Faninha*. E assim as nossas identidades já eram forjadas nesse viver comunitário típico das cidadezinhas do interior do sertão baiano, nos idos das décadas de 1940 a 1970. As questões de gênero eram fortemente expressas, não eram veladas. O filho *varão* somente chegou na oitava tentativa e, após o nascimento do nosso irmão, mais três mulheres encerram o ciclo de nascimentos. Nosso pai era muito cobrado com relação ao nascer de mais um homem na família para *comandar* tantas mulheres, mas, como nosso pai era funcionário do Estado e viajava muito, nossa mãe era quem ficava à frente de tudo.

Ficavam claros os papéis e os destinos sociais diferenciados entre homens e mulheres, sendo demarcada essa experiência em minha vida, já àquela época, provocada pelas disrupturas presentes na história de resistência de minha mãe como costureira-professora fora dos muros do *nosso lar*. Hoje, em pleno século XXI, esse espaço de disputa se revela na busca de outros lugares para o protagonismo da mulher por meio da sua formação e na ação profissional.

Essas ideias se ramificaram nas instâncias e esferas de poder e no controle sobre as pessoas, na medida em que espaços sexuados transformaram o mundo público em masculino e o privado em feminino. Muitas ideias preconceituosas e de discriminação de gênero e sexualidade foram incorporadas ao campo da educação, sendo disseminadas nos projetos pedagógicos de ensino, traduzindo que as mulheres deveriam ser preparadas para as tarefas do lar, o cuidado com o marido, os filhos e as filhas.

Em determinada época, exclusivamente por perseguição política, nosso pai começou a ser transferido para muitas cidades muito distantes. Com ele, iam mulher e filho/as, mas chega um momento em que se dá o retorno à nossa cidade natal, pois necessitava nos assentar. Nesse ínterim, nossos pais se separaram e, até por esse motivo, nós sofríamos discriminação e assédios. Nosso irmão foi morar com nosso pai e as dez mulheres seguiram nossa mãe. Até que um dia nossa mãe anuncia que iríamos embora para a capital da Bahia. Ela nos disse que pensou em dias vindouros, pensou na nossa escolaridade, nas nossas profissões e no trabalho. Não aprendemos a costurar e a fazer rendas, mas a cidade grande nos chamava e nos acenava com promessas de um futuro melhor. Assim, vivemos o êxodo da cidadezinha do interior em direção à cidade grande, a Capital. Na bagagem da nossa mãe, a determinação de inserir as filhas no mundo do trabalho e, quem sabe, torná-las professoras. Porém, o processo de universalização do ensino fez com que a escola assumisse uma importância maior e mais complexa, a falta de vagas em função da valorização da educação no contexto em que vivíamos acarretou dificuldades de entrada na escola, permanência e escolarização.

Prover o acesso à educação escolar e a permanência de 11 filhos na escola não era fácil para nenhuma família daquela época. Nesse processo de caminhada, além de vislumbrar a escola como um dos potencializadores do emprego qualificado para as filhas e para o filho, sinalizava também um rompimento com o passado de condições precárias de trabalho. Minha mãe utilizou durante muito tempo uma máquina de costura de pedais e trabalhar com essa máquina de costura exige muita força física e atenção na condução da costura. Quando chegamos à capital, o cansaço das lutas e a idade da nossa mãe já não ajudava muito o seu desempenho com as costuras, então, alguns sonhos tiveram que ser adiados e nos transformamos por algum tempo em *passageiros da noite*, acumulando o trabalho diário e o estudo noturno, e, conforme Arroyo (2017, p. 3) “[...] vê-los como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes, nem sequer como estudantes que trabalham. O trabalho não é um acidente em sua condição humana, social, de gênero, raça”.

Neste sentido, as aspirações de mobilidade social presentes no desejo da sociedade, baseando-se no pressuposto antes referido, são que a educação e a empregabilidade das pessoas geram inúmeras situações de expectativas e responsabilidades na escola, mais especificamente no docente. A professora de corte e costura, de poucas letras, mas já à época engajada com causas e questões sociais, me fez traçar objetivos para a vida que, no momento do desenvolvimento desse estudo, nas minhas reflexões e busca de sentidos, iam sendo tecidos nos lampejos extraídos da caixa de memórias construída, muitas vezes, para abrigar momentos especiais acerca de como a costura e a docência surgiram em sua vida, a força e a

coragem em sua trajetória ao sair do interior com 10 filhas e um filho e vir para a cidade grande em busca de oportunidades para filhas e filho, alinhavando nossas caminhadas da costura à docência.

Como mencionei no início da minha narrativa, a docência sempre esteve muito próxima à minha trajetória pessoal e profissional. Na casa das dez mulheres, quatro delas já havia se tornado professoras e minha trajetória não foi diferente. Concluí o Ensino Médio no Curso de Magistério em Salvador, BA, no entanto, as primeiras experiências como docente foram realizadas no interior, em Chorrochó. Lá, eu lecionava aulas de banca, que é o chamado reforço escolar, e em classes de alfabetização por meio de um contrato com o município. Depois, no retorno à cidade grande, enveredei por outros caminhos profissionais, mas sem nunca perder o laço que a docência teimava em concretizar. A realização do Curso de Pedagogia, de especializações na área e agora o Mestrado em Educação e Contemporaneidade foram marcos em minha vida, reafirmando os saberes sobre os processos de construção do conhecimento e a revelação de que a formação deve ser contínua em minha trajetória profissional como docente. Nas minhas experiências desse percurso, alguns períodos foram pautados ainda na relação entre as divisões de funções e responsabilidades nos espaços públicos e privados, discriminando o trabalho feminino profissional, já que a invisibilidade do trabalho feminino é atravessado pela história da nossa condição de ser mulher, mas, ecoou no país discursos, nas mais diversas esferas da sociedade, denunciando essas práticas de discriminação de gênero, muitas lutas e embates para que as mulheres, principalmente as negras, reivindicassem seus direitos, dando-nos o empoderamento necessário para a conquista de muitos espaços de trabalho e afirmações diante da sociedade. Neste sentido, as experiências foram transformadas em busca de oportunidades para o exercício da docência. Um desses caminhos me fez chegar até à Secretaria da Educação do Estado para trabalhar em consultoria na Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental, no campo da Avaliação da Aprendizagem. Ao final do projeto, permaneci no quadro técnico da Secretaria da Educação do Estado, recomeçando ali minhas experiências mais próximas no âmbito da Educação Básica e da Educação Profissional e Técnica.

1.2 CORTES E RECORTES: OS PRIMEIROS PONTOS NO TECER DA DOCÊNCIA

A minha história se desdobra nesse outro lugar: o da constituição de uma docência a partir da educação profissional técnica, que decorre da experiência pessoal como professora e colaboradora da equipe pedagógica na Superintendência da Educação Profissional na

Secretaria da Educação do Estado da Bahia. A professora que vivenciou em sua trajetória a Educação Básica e o Ensino Superior voltou o seu olhar para as especificidades dessa modalidade de ensino. O lugar de atuação da técnica na Educação Profissional Técnica enriqueceu os sentidos do lugar que a docência ocupa em minha vida.

A partir desse lugar e nas tessituras das atividades no dia a dia, percebia que vários profissionais, vindos de outras áreas, entraram na docência para atuar na Educação Profissional Técnica. Comecei a me angustiar em relação à trajetória desses profissionais bacharéis atuando como docentes, já que muitos deles que chegam para atuar nessa modalidade de ensino se tornaram professores por determinadas circunstâncias da vida e, em sua maioria, não possuem a formação adequada para a docência. Então, no contato direto com esses profissionais comecei a observá-los e, com um olhar mais atento, busquei encontrar pistas para saber como eles se identificavam ou não com a docência e também como essa docência era entendida por esses/as professores/as. Estas reflexões me fizeram pensar nos sentidos que atribuí às minhas memórias quando trouxe à discussão as experiências de minha constituição pessoal e profissional, forjadas pela escola de corte e costura em que minha mãe era a costureira-professora e que foi, a partir desse lugar, que a docência se tornou para mim uma possibilidade de trabalho. Trabalhar como professora foi uma invenção da vida e na vida.

Atravessada por esses pensamentos, procurei fazer contrapontos entre a docência da costureira-professora da escola de corte e costura e os professores bacharéis da Educação Profissional Técnica.

Nos alinhavos da história, a costura começa muito antes da propriamente dita tarefa de costurar, com o aparecimento de uma das primeiras ferramentas da costureira, que foi a agulha, primeiro de osso e depois de metal. A origem da agulha remonta à pré-história, já a tesoura aparece em um primeiro momento na Grécia, em 700 a. C. (BRAGA, 2005). Acredito que a partir do surgimento desses artefatos, mesmo em se tratando de uma das atividades primárias do trabalho humano, levou-se muito tempo para que o ofício da costura fosse abordado nos referenciais da história. Para mim, o surgimento da agulha e da tesoura são dois dos principais acontecimentos na construção desse ofício no mundo.

As referências que se tem dos primeiros atos de costurar são oriundas da Europa. No Brasil, a história da costura nasce a partir da colonização, onde a única produção existente na época colonial concentrava-se nos tecidos grossos de algodão, produzidos nos teares para uso e vestuário dos negros. O que se tem de registro também é que no Brasil colônia, quando houve uma única investida para fabricar tecidos mais refinados, tal iniciativa foi impedida por D. Maria I, por meio de um alvará que mandou destruir todos os teares do Brasil. Sendo

colônia de Portugal, não era possível que aqui no Brasil fossem produzidos tecidos para uso da população, pois havia um interesse comercial para que este país importasse os referidos artigos de Portugal, alimentando o mercado do país colonizador. (JOFFILY, 1999).

O mundo da costura evoluiu dentro da história dos processos de industrialização têxtil e áreas afins da moda, na precarização profissional da mão de obra que atua nas costuras. O que se criou no país foram cursos de moda, limitados ao nível profissionalizante, e depois os cursos de *design* e moda para atendimento ao mercado consumidor. Ainda é caracterizado como sendo um trabalho do mundo feminino, que ainda utiliza sua residência como espaço para o trabalho com a costura, exercido no âmbito privado descolado da formação profissional e dos saberes escolares, é invisibilizado e não se constituiu até os tempos atuais em uma profissão regulamentada.

Ao revisitar esses processos históricos referentes ao lugar da costura em tempos remotos, desvelou-se sua importância na constituição dos sujeitos que foram atravessados pela costura como meio de trabalho, desde o artesão até a industrialização, que não cabem nesse estudo. O que foi importante registrar na pesquisa se refere ao processo de evolução que a costura teve antes que a minha mãe se tornasse costureira-professora, contextualizando uma época em que a costura ainda se caracterizava como uma atividade eminentemente feminina e não havia, principalmente nas cidadezinhas do sertão baiano, um local formalizado para o ensino desse ofício, o que ocorreu com a chegada de minha mãe, que funda a escola de corte e costura, passando a utilizar um modelo pedagógico que ela adaptou a partir do curso que fez à distância, tornando-se docente nesse movimento.

Já sobre a profissão docente, segundo Nóvoa (1991, p. 2), “[...] a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam a atividade docente”. As escolas eram associadas às instituições religiosas, pois era a Igreja Católica que estabelecia o que deveria ser estudado. A intervenção do Estado contribuiu para a constituição da profissão dos professores, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Entre o final do século XVIII e o princípio do século XX, os professores protagonizam seus processos de transformação. O estatuto de funcionários públicos permite-lhes a liberdade das influências locais a que estavam sujeitos até então. A concessão de uma certa segurança no emprego e estabilidade profissional, bem como a institucionalização de escolas de formação de professores, vão se delineando (NÓVOA, 1995, p. 15).

A origem da profissão docente no Brasil é baseada nas desigualdades sociais, pautada em uma sociedade escravocrata e autoritária. O que se observa ao questionar como se

preparavam os professores para o ensino, é que vem à tona é a implantação das Escolas Normais, como marco inaugural para a caracterização profissional dos docentes no país. A escola não existiu sempre, tendo sido criada a partir do século XVI para as elites. Para as classes populares, mediante algumas condições históricas, como movimento efetivo, em princípios do século XX.

Um dos aspectos na docência é as abordagens sobre a feminização do magistério. A ideia da vocação é uma das concepções conservadoras, levando as mulheres à profissão docente, também por conta de sua natureza dócil e prática com o cuidado, assimilando ideias naturalizadas como femininas. Nesse sentido, o magistério passou a ser visto como atividade que poderia ser exercida juntamente com as do lar. As minhas memórias escolares vêm dos meus primeiros percursos, quando as minhas professoras tinham que ensinar a prática manual de ofícios para o sexo masculino e trabalhos de agulha para o sexo feminino.

A figura do docente bacharel está impregnada pela trajetória na história dos professores no Brasil, diante dos contextos históricos e econômicos que atravessaram a constituição da docência no país. Outras lacunas nesse atravessamento do profissional bacharel tornar-se professor suscitavam compreensões maiores a respeito desse movimento, quando recorro à fala de Rios (2011, p. 92) “[...] espaços impossíveis de fixar o limite e esboçar a origem, no espaço confuso entre o dentro e o fora, o mesmo e o diferente marcando as distintas zonas de deslocamentos [...]”, como um lugar que não se realiza totalmente na medida em que, como ponto de passagem, de trânsito à docência torna-se um *não-lugar* que se cria nos lugares ocupados por outros, entre a sua formação de bacharel e atuação na docência na Educação Profissional Técnica. Marc Augé (2005, p. 32) define os chamados não-lugares “[...] como espaços de passagens, incapazes de dar forma a qualquer tipo de identidade”. Os não-lugares são permeados de pessoas em trânsito, “[...] correspondem a espaços muito concretos, mas também a atitudes, posturas”, à relação que os indivíduos mantêm com os espaços onde vivem ou que neles percorrem (AUGÉ, 1994, p. 167).

Muitos docentes da Educação Profissional Técnica na Bahia são bacharéis ou tecnólogos e possuem outra atividade fora da escola, normalmente desempenhando outras ações profissionais, atuando na iniciativa privada, enquanto outros são profissionais liberais. A escola não é o único espaço em que circulam profissionalmente.

Segundo a publicação da Sinopse Estatística da Educação Básica 2020 (INEP, 2021), o item Número de Docentes da Educação Profissional na Rede Pública, por tipo de vínculo e dependência administrativa, apresenta na rede pública estadual na Bahia o total de 8.177 professores. Sendo 4.112 concursados/efetivos, nesse total encontram-se 2.117 em contrato

temporário na rede estadual, quase a metade dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Quanto ao quesito Número de Docentes da Educação Profissional Regular, por Nível de Escolaridade e Formação Acadêmica, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município, em 2020, nesse item não são apresentados resultados específicos quanto ao número de licenciados e bacharéis. Busquei em minha pesquisa identificar algum estudo ou relatório técnico com abrangência que me situasse especificamente nesse item, porém, oficialmente, nenhum estudo se encontra disponibilizado nesse sentido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui que “[...] para atuar na educação básica, a formação docente deve ocorrer em cursos de licenciatura” [...], já a formação para a docência na Educação Profissional e Técnica (EPT) não vem explicitamente delimitada na referida Lei. Contudo, essa formação para os professores da EPT vem explicitamente elencada no Artigo 4º da Resolução n. 1, de 27 de março de 2008, que define os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do artigo 22, da Lei n. 11.494/2007, revogada pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o FUNDEB.

O referido texto afirma que esses docentes

[...] devem ser a) habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes; b) pós-graduados em cursos de especialização para a formação docente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturados por área de habilitação profissional; c) graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível médio”. (BRASIL, 2008, p. 1)

O que vimos assinalado é que a pós-graduação *stricto sensu* se configura como uma exigência para a atuação do bacharel ou tecnólogo como professor da educação profissional e tecnológica, porém, a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 27 de março de 2008, abre a possibilidade dos bacharéis e tecnólogos integrarem o magistério da Educação Básica sem preencherem os requisitos elencados, a partir da Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB:

[...] Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei n. 11.494/2007, [...] III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio: a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e

provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço [...].

Amparado nessa regulamentação é que a rede de ensino do Estado da Bahia preenche o quadro de vagas no Ensino Profissional Técnico por meio de Processo Seletivo Simplificado destinado à *contratação temporária*, via publicação de Edital, contratados profissionais pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), sem a exigência do diploma de mestrado ou doutorado para os graduados bacharéis e tecnólogos. Nesse sentido, observa-se também a falta de um debate sobre a política de formação para esses professores, posto que, a presença deles nas redes de educação profissional técnica é uma realidade.

Ao tomar nesse estudo a constituição das identidades docentes como centralidade da pesquisa, o título da minha dissertação se apresenta como *Modos de Ser Professor/a na Educação Profissional Técnica: o tecer da vida-profissão*. Portanto, os fios até então emaranhados desatam-se e tecem experiências impregnadas de sentidos para compreensão de como se constituem as trajetórias e identidades dos professores bacharéis, pois compreendo que não somos constituídos somente de uma identidade, “[...] mas das identidades constituídas nos processos marcados pela experiência” (LARROSA, 2002, p. 38). Neste sentido, é preciso compreender como as experiências inscritas no passado nos afeta e se insinua na história do presente.

Larrosa (2002, p. 21), concebe a experiência como “[...] algo que toca o sujeito, que acontece com ele de modo singular, portanto subjetivo”. E ainda, que uma experiência é pensada a partir do acontecimento: “[...] não é o que passa, mas o que nos passa, não é o que transforma, mas o que nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 24).

Quando trouxe para o contexto da pesquisa as trajetórias pessoais, de formação e profissionais, busquei compreender os processos de constituição desta docência, tecida em serviço, a partir da produção das identidades profissionais da professora e do professor bacharel. As questões dessa pesquisa potencializam o objeto, que é movente e dinâmico, buscando sentido, relacionando-se ao protagonismo do docente bacharel na relação entre atuação, formação, prática pedagógica e o sentimento de pertença ao grupo de professores. A docência dos bacharéis na Educação Profissional Técnica Integrada se tornou o foco desse estudo, além da grande demanda de profissionais contratados para atuação nessa modalidade de ensino da Educação Básica, o silenciamento na figura do/a professor/a bacharel nos discursos sobre formação docente e inclusão nas políticas públicas voltadas para a Educação Profissional Técnica Integrada.

Em vista disso, o objetivo geral desse estudo visa compreender como os bacharéis constituem as identidades docentes na Educação Profissional Técnica Integrada, na Rede Pública de Ensino Estadual da Bahia. Como desdobramento, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar a Educação Profissional Técnica na Rede Pública Estadual; b) identificar as experiências de vida-formação-profissão que marcaram as trajetórias dos professores bacharéis da Educação Profissional Técnica Integrada; c) discutir os modos de ser professor desenvolvidos pelos professores bacharéis na EPI.

Diante desse cenário, busco a seguir contextualizar um pouco mais a problemática e a singularidade dessa pesquisa por meio de um levantamento das pesquisas realizadas acerca da temática proposta a partir do estado do conhecimento.

1.3 POR OUTRAS COSTURAS DAS PESQUISAS SOBRE IDENTIDADES DOCENTES

As pesquisas sobre identidade docente se constituíram em tema que vem sendo discutido há um bom tempo e que revela amplitude. Porém, em meus estudos, o que esteve presente foi a singularidade de discutir a identidade docente dentro da Educação Profissional Técnica da Rede Estadual da Bahia, que tem um caráter diferenciado na sociedade brasileira e, mais especificamente, sua implantação no âmbito da educação pública nos estados. Seu fundamento está atrelado aos movimentos políticos, econômicos e sociais em diferentes momentos históricos do país. Dubar (2005, p. 25) nos permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica:

O termo "identidade" está ressurgindo tanto no vocabulário das ciências sociais como na linguagem corrente. Fala-se, em toda parte, em "crise das identidades" sem saber direito o que essa expressão engloba: dificuldades de inserção profissional dos jovens, aumento das exclusões sociais, desconforto diante das transformações, confusão das categorias que servem para se definir e para definir os outros... Como em todos os períodos que se seguem a uma grande crise econômica, a incerteza quanto ao futuro domina todas as tentativas de reconstrução de novos padrões sociais: os de ontem já não convêm e os de amanhã ainda não estão estabelecidos.

No viés sociológico proposto por Dubar (2005), a constituição da identidade docente é fundamentada na perspectiva de um movimento de formação identitária diuturnamente, em ações em que os sujeitos se situam historicamente dentro do processo histórico-cultural, refletindo sobre as mudanças sociais e como elas refletem nos anseios, necessidades, aspirações, realizações e desejos individuais e coletivos dos docentes. No caso da profissão

Professor, e como diz Nóvoa (1995, p. 16) “[...] caracteriza-se como processo identitário do sujeito situado na escola, revelando a maneira como cada um se sente e se diz professor, envolvendo numa dimensão dialética o “eu pessoal” e o “eu profissional” no exercício da docência”. Dubar (1997, p. 104) ainda cita que a “[...] identidade nunca é dada, é sempre construída e a reconstruir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”.

Partindo da concepção de Larrosa (2002, p. 24) sobre experiência é possível pensar a constituição da identidade docente como algo em movimento, promovendo uma constante transformação em quem vivencia determinado acontecimento, constituímos-nos a partir de tudo aquilo que nos passa, que nos toca deixando marcas, que nos forma e nos transforma. O sujeito da experiência “[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

O docente enquanto sujeito da experiência vive em constante formação/transformação, a partir de sua trajetória pessoal e profissional, resultante de um entrecruzamento de quem somos e do que nos acontece. Nesse sentido, as experiências que constituem a identidade de vida-formação-profissão emergem da interação dialética entre indivíduo e sociedade, num processo de interiorização em que a pessoa é introduzida no mundo objetivo de uma sociedade ou setor dela, neste caso, a escola. As crises nos contextos sociopolítico-econômicos nos afetam principalmente na forma como as sociedades estão elaborando políticas e práticas educacionais, apresentando uma conjuntura contraditória e divergente pela qual se percebe um esforço de alinhamento dos diferentes sistemas de ensino que, como sempre, a partir de uma lógica externa, é colonizadora.

A partir dessas compreensões e das demandas oriundas da problemática desse estudo realizei o estado do conhecimento, objetivando saber o que tem sido produzido em pesquisas acerca da temática escolhida.

1.3.1 Um novo olhar nos riscos do bordado

Essa etapa do trabalho foi realizada por meio de um mapeamento de teses e dissertações produzidas nos últimos dez anos, com recorte temporal entre 2009-2019, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos descritores identidade docente, educação profissional técnica e rede estadual de ensino, tendo encontrado algumas respostas com relação à minha pesquisa.

O descritor identidade docente, a despeito da conotação de singularidade, trata-se de uma concepção dinâmica, em constante construção e reconstrução. A sua escolha como descritor me deu uma visão de como as experiências individuais de socialização constituem-se referências na formação dos docentes. Já as escolhas de educação profissional técnica e rede estadual de ensino delimitaram a área de atuação dos meus colaboradores quanto ao foco da modalidade da Educação Básica e à rede de ensino que quero pesquisar. As teses e dissertações catalogadas colaboraram muito com as minhas sínteses, com a identificação de tendências e conclusões.

Tabela 01 – Número de trabalhos acadêmicos com os descritores Identidade Docente, Educação Profissional Técnica, Rede Estadual de Ensino

Trabalhos acadêmicos	N.	%
Teses de Doutorado	224	21,9
Dissertações de Mestrado	797	78,1
Total	1.021	100,0

Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES (2020).

A Tabela 01 revela o número total de trabalhos encontrados pelo sistema a partir dos descritores sem realizar ainda uma análise do material selecionado. São 1.021 trabalhos, sendo 224 Teses de Doutorado (21,9%) e 797 Dissertações de Mestrado (78,1%).

O caminho percorrido para o desenvolvimento do Estado do Conhecimento apontou para uma seleção a partir dos títulos e resumos das pesquisas àqueles que mais se entrecruzavam com os descritores que nortearam o meu estudo. A partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 1.021 trabalhos que necessitavam de uma análise mais minuciosa, uma vez que este total de trabalhos abordava temas variados, tais como: a) formação inicial e continuada de professores; b) práticas pedagógicas; c) políticas e propostas para formação de professores; d) trabalho docente; e) identidade e profissionalização docente; f) currículo.

A partir dessa análise foram selecionadas 182 (17,8%) pesquisas para a próxima fase de análise, ou seja, discutiam a identidade docente dentro da Educação Profissional Técnica Integrada na rede estadual de ensino. Interessante destacar que dos 182 trabalhos, 134 (73,6%) se dedicaram aos estudos sobre a Formação Docente.

O que revelaram os trabalhos selecionados? Após o levantamento documental das 1.021 pesquisas disponibilizadas pela CAPES, e com o filtro de trabalhos mais próximos ao

objeto de estudo, realizei a leitura integral dos documentos selecionados que traziam em seus títulos a identidade docente, a educação profissional técnica e a rede de ensino ofertada. Foram identificados 48 (26,4%) trabalhos que discutiam a identidade docente na educação profissional técnica, isto é, os dois descritores encontraram-se, revelando as possibilidades de investigações produzidas que eram semelhantes aos descritores presentes em minha pesquisa.

Gráfico 01 – Dados encontrados após análise dos trabalhos selecionados



Fonte: Banco de Teses e Dissertações CAPES (2020)

O Gráfico 1 demonstra que, dentre os 48 trabalhos, 22 (45,8%) são de pesquisas realizadas na Rede Federal de Ensino, 3 (6,3%) na Rede Estadual de Ensino e 23 (47,9%) eram pesquisas depositadas na CAPES, mas referentes a outras categorias. Ou seja, a produção das pesquisas na modalidade da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, mesmo com a política de educação profissional instituída no Brasil a partir de 2003, com o surgimento do Programa Brasil Profissionalizado³, e que provocou a sua reestruturação em todas as redes de ensino, não estimulou as pesquisas no âmbito da rede estadual. Importante destacar que, no caso da Bahia, a expansão da educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio deu-se a partir de 2008, instituindo uma política de implementação

³ Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui O Programa Brasil Profissionalizado com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

do ensino profissional técnico por todo o interior do Estado da Bahia, o que demonstra uma produção de estudos muito tímida no âmbito da Rede Estadual de Ensino.

A partir dos resultados do Estado do Conhecimento, no que se refere aos descritores postos para pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a princípio, encontrei 1.021 trabalhos e, após toda uma sequência de análises baseadas no Estado do Conhecimento, ao final do processo somente 25 se assemelhavam à minha pesquisa. Neste sentido, os meus descritores identidade docente, educação profissional técnica e rede estadual de ensino tornaram-se as bases fundantes para entender a singularidade da minha proposta. Das pesquisas identificadas e em todos os trabalhos analisados ficaram apenas duas pesquisas que contemplaram os meus descritores, que são aqueles que se relacionam diretamente com meu objeto de estudo: os docentes bacharéis que atuam na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

Após contato e análise com os vários estudos desenvolvidos na área da Educação e, mais especificamente, na educação profissional técnica, minhas vontades foram cada vez mais tensionadas ao constatar nas leituras realizadas o inevitável confronto das descobertas, quer sejam nas similaridades ou o que trago no novo, subjacentes aos docentes colaboradores da minha pesquisa. A minha constatação é de que o tema identidades e profissionalização docente no ensino profissional técnico na rede estadual de ensino é pouco explorado no conjunto das pesquisas. Nos conteúdos que se destacaram nos grupos de estudos era visível o direcionamento dos estudos à Rede Federal de Ensino. Embora as dissertações e teses sobre identidade e profissionalização docentes não fossem muito expressivas, em termos numéricos, elas eram o ponto de partida para o meu aprofundamento nas indagações acerca dos modos de ser professor no Ensino Médio da educação profissional técnica.

Na análise dos trabalhos tive que reconhecer que os processos históricos estão diretamente ligados às conquistas sociais, educacionais, aos direitos, às conquistas trabalhistas no âmbito dos direitos sociais, às incertezas sobre a valorização de diferentes culturas, aos marcadores sociais presentes nas discussões na escola, que promoveram e ainda promovem alterações radicais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e que reverberaram no lugar de que se falava. No entanto, reconheço que o momento em que se vive neste século XXI, em que o mundo, já em crise, enfrenta a proliferação de um vírus que afetou a todos e todas nas mais diversas dimensões, esta força provocada pelas incertezas impactou fortemente o campo da educação. Para a minha proposta, foi um grande desafio. As especificidades de cada rede de ensino e os sujeitos que a compõem não se constituem somente a partir dos projetos de lei,

dos atos normativos ou documentos infralegais, mas, também, dos reflexos advindos do tecido social e como se reconstituem historicamente no campo da docência.

No decorrer das análises foram constatadas algumas similaridades entre teóricos e também as escolhas de dispositivos utilizados nas pesquisas (uso de narrativas) denotam a necessidade de fazer ecoar as vozes dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino, compartilhando suas experiências de vida-formação-profissão, perpassando histórias individuais e coletivas para, conforme Prado (2013, p. 2),

[...] aprofundar conhecimentos das narrativas dos professores [...], quer no que se refere à aprendizagem, formação e desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos que integram e legitimam a própria escola (percebida como instituição que aprende) quer na transformação positiva dos contextos e das comunidades em que ela está inserida.

André (2010, p. 13) apontou em estudos que, à época, que as temáticas priorizadas nas pesquisas eram a identidade e profissionalização docente: “O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre a formação docente”. Nesse sentido, compreendi que os estudos sobre os processos de constituição da identidade docente trazem também implicações sobre a caracterização da profissão, a relação dos indivíduos com o seu trabalho e o respeito às singularidades dos sujeitos, o que exige considerar o reconhecimento das condições presentes em determinado contexto histórico.

Ainda sobre o tema identidade docente, Rios (2020, p. 16) apresenta resultados mais recentes sobre o estado da arte das pesquisas na Bahia:

O tema da identidade é o quarto mais abordado na produção baiana sobre a profissão docente. Configura um total de 11,9% dos trabalhos encontrados. Os conteúdos abordados nesta temática são: ser professor(a)/tornar-se docente, representações sociais acerca da profissão, trajetórias de vida-formação-profissão. Os estudos desta temática seguem o propósito de compreender como professores(as) constroem as dimensões da identidade pessoal e profissional.

Esses resultados apontam que as questões levantadas, e que se constituíram em objeto investigativo do meu estudo, revelam-se como temas presentes nas discussões contemporâneas.

Pensar no professor como profissional requer pensar sobre como se dá a sua formação para a docência como profissão, ou seja, como se processa a passagem para o campo específico da docência no ensino profissional e técnico de nível médio, sendo personagem

protagonista-produtor de sua identidade e de saberes, que mobiliza e constrói em sua prática cotidiana de trabalho no campo da educação.

Ponto a ponto, as ansiedades iam surgindo no meio da costura da pesquisa. Revisitar as minhas memórias é refletir sobre as experiências que marcaram a constituição da minha identidade docente que se constituiu desde momentos anteriores à formação inicial, marcada também pela experiência com minha mãe costureira-professora, até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão. Ao buscar sentidos na formação para a docência dos bacharéis, sou atravessada pelo fato de que esses profissionais não possuem a formação inicial específica para a docência. Os bacharéis tornam-se de fato docentes, isto é, constituem a sua identidade docente a partir das diversas socializações quando entram na escola, ficando em formação permanente.

Formar-se requer troca, interações sociais e aprendizagem contínua, “[...] num processo pessoal e singular” (NÓVOA, 2000, p. 17). A constituição da identidade pessoal e profissional não acontece de forma dissociada, pois resulta de relações tecidas consigo e com o social, entre o eu e o outro. Essa construção atravessa toda a vida profissional, que pode ser desde a fase de escolha ou não pela docência, e aqui me refiro à formação formal, aos espaços institucionais em que atua. Essa identidade reflete as marcas das experiências, das práticas desenvolvidas, das ações para formação continuada, da vida e da profissão docente. (NÓVOA, 2000). Estas questões tensionam as trajetórias de vida, nos seus processos de formação, traduzindo-se em mudanças, em trocas nos movimentos entre o pessoal, o formativo e profissional, chamando atenção para os processos de construção – individual e coletiva – das identidades docentes.

Nos riscados do bordado desse estudo surgiram as partes que compõem essa escrita matizada por fios outros. Assim, no tecer das memórias de minha história, apresento no texto dessa dissertação em quatro capítulos, constituindo-se da parte Introdutória, que revela o objeto da pesquisa, o campo de estudo e a delimitação da temática, os objetivos e as minhas implicações com o objeto de estudo e com os docentes, constituídos sujeitos colaboradores da pesquisa. Em Conversas iniciais das linhas de escrever e de costurar, revelo as minhas implicações, o objeto da pesquisa que nasce da minha própria história, que é vinculada a um lugar da docência. Relato a minha chegada à Educação Profissional Técnica Integrada (EPI), que se entrecruza com a minha caminhada como professora e colaboradora da equipe pedagógica na Secretaria da Educação do Estado da Bahia com os professores colaboradores da pesquisa, um revelar os sentidos nas trajetórias de ser-e-estar professor.

Ainda nessa parte, apresento os resultados encontrados, no estado do conhecimento, os achados sobre as professoras e professores bacharéis, narrando de si nesse modo de caminhar, após consulta ao Banco de Teses da CAPES, no período 2009-2019, o que revelou a carência de estudos tanto no que se refere ao objeto, quanto à metodologia e aos dispositivos propostos pela presente pesquisa. Os teóricos que me deram a base nesse momento foram: Arroyo (2017), Nóvoa (1991, 1995, 2000), Rios (2011, 2020), Larrosa (2002), André (2010), Dubar (1997, 2005).

Na segunda parte, Tessituras e arremates nas costuras da metodologia, apresento os fios que tecem os caminhos teórico-metodológicos presentes na minha investigação. Optei pela abordagem qualitativa e pela epistemologia hermenêutica e dos estudos (auto)biográficos. Como dispositivo da pesquisa, utilizei a Entrevista Narrativa. Apresento o *locus*, os docentes colaboradores da pesquisa e a metodologia utilizada. Para a análise das narrativas, utilizei a perspectiva hermenêutica e fenomenológica de análise de Schütze (2011), Jovchelovitch e Bauer (2002).

Já na terceira parte, Fios da vida na costura da profissão docente: movimentos da vida-formação-profissão, estão presentes as trajetórias dos docentes bacharéis resultantes de todo o percurso investigativo e que culminou nas narrativas dos docentes. Nesse capítulo começo a apresentar os fragmentos das narrativas dos docentes colaboradores a partir dos encontros para realização das entrevistas narrativas e o que resultou delas. São histórias narradas sob a tela do computador. Os sentidos sobre as suas existências de vida-formação-profissão, suas experiências na família, na escola, no mundo do trabalho, a chegada à docência, experiências que entrecruzaram à sua profissão, bem como os marcadores sociais das diferenças que constituem cada docente narrador. Questões de gênero, sexualidade, raça/etnia atravessam as identidades profissionais em movimento, são temas que foram recorrentes nas narrativas docentes e que, especificamente, emergem das falas as compreensões implícitas da Diversidade. Os sentidos foram revelados também em outros espaços em que essas experiências são construídas. Os ditos e as análises são fortemente marcados pelas narrativas e os sentidos que busco entrecruzar com as minhas compreensões a partir das bases teóricas que dialogaram com as narrativas produzidas.

Na quarta parte, Entre linhas, agulhas e bordados: tessituras da docência na educação profissional técnica, trato dos modos de ser professor na Educação Profissional Técnica, tecida pelos aspectos históricos e contextuais, por meio das tendências formativas que sempre circundam os períodos e os contextos. Do mesmo modo, analiso como a docência atravessou a vida desse/as docentes, o lugar da docência e a busca pela identidade profissional. O lugar, o

não lugar e o entre-lugar na tessitura da docência; as experiências pedagógicas e a formação continuada que contribuíram para a constituição das identidades docentes.



[...] É preciso voltar aos passos que foram dados,
para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles.
É preciso recomeçar a viagem[...].

José Saramago, 1997

2 TESSITURAS E ARREMATES NAS COSTURAS DA METODOLOGIA

Ao resgatar as minhas primeiras experiências com a docência, marcadas pela presença da mãe costureira-professora, fui entrecruzando retalhos recolhidos das minhas próprias descobertas na perspectiva, o que se delineava para o desenvolvimento dos meus estudos nessa pesquisa. O ano de 2020 despontou como promissor para levar adiante o que tinha planejado para o desenvolvimento da pesquisa de campo e *in loco*, porém, fomos surpreendidos pela Pandemia da COVID-19, e, por ser uma doença mortalmente infecciosa, o surto não ocorreu apenas em sua origem, mas espalhando-se por diversos países e em todos os continentes. Nesse sentido, uma das principais medidas adotadas para conter a proliferação do contágio foi a adoção do isolamento social como uma estratégia em defesa da vida. Em decorrência de todos os efeitos dessa medida adotada, a educação foi muito afetada e, no âmbito das suas instituições, em todos os seus cursos, acarretou atrasos em seus cronogramas, que foram revistos e adaptados às novas orientações que recebíamos, o que provocou atrasos nos percursos das pesquisas que já estavam em andamento.

E é nesse contexto que, adotando as medidas de proteção contra a COVID-19, apresento o percurso da pesquisa realizada de forma remota. Nesse capítulo, apresento a tessitura metodológica do estudo, apontando a abordagem da pesquisa, os procedimentos, os dispositivos utilizados, o *locus*, os professores colaboradores e as propostas de costuras narrativas produzidas na análise interpretativa.

2.1 TRAÇADOS INICIAIS: A PESQUISA QUALITATIVA COMO PONTO DE PARTIDA

A trajetória teórico-metodológica desse estudo parte de uma abordagem qualitativa, tendo a subjetividade e a produção de sentido como alguns dos seus pressupostos principais. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a abordagem qualitativa visa “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. A pesquisa qualitativa conduz à compreensão dos aspectos formadores do humano, suas relações e construções culturais e sociais, comunitárias e pessoais. Os autores ainda citam que, “[...] O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Nesse sentido, a interatividade entre o pesquisador e o seu objeto é uma marca no processo de produção da pesquisa qualitativa. O pesquisador não é simplesmente o sujeito que vai recolher informações juntos aos colaboradores da pesquisa. Não se deve esquecer que

esses dados são produzidos por meio do contato entre o pesquisador, os colaboradores e o objeto da pesquisa, importante para romper os entraves do processo de investigação e o alcance dos objetivos da pesquisa, reafirmando a importância dos elementos que compõem o processo de investigação na pesquisa qualitativa e o papel fundamental do pesquisador nesse processo.

Conforme Rios (2011a, p. 28),

A pesquisa qualitativa possibilita o mergulho na complexidade dos fenômenos, escavando os pormenores dos elementos constitutivos, ao mesmo tempo em que o pesquisador, ao fazê-lo, torna-se parte integrante do processo, pois como sujeito do mundo, interroga outros sujeitos em suas experiências de vida, no sentido de compreender, interpretar as suas múltiplas realidades.

A pesquisa qualitativa valoriza o mundo do sujeito, os significados atribuídos às suas experiências cotidianas em suas múltiplas realidades. Por meio dessas interações e experiências, o pesquisador aproxima-se e compreende as realidades dos sujeitos da pesquisa, no caso do presente estudo os docentes bacharéis da educação profissional técnica que atuam na rede estadual de ensino. Lüdke e André (1986) tecem críticas à separação entre sujeito e objeto, assumem relação entre fatos e valores, negam a postura neutra do pesquisador, contrapõem-se à visão fragmentada da realidade – defendem visão holística.

Para Flick (2009, p. 13)

[...] a pesquisa qualitativa trabalha, acima de tudo, com textos. Os métodos para a coleta de informações – entrevistas ou de observações – produzem dados que são transformados em textos através de gravação e de transcrição. Os métodos de interpretação partem destes textos. Diferentes roteiros conduzem em direção aos textos do centro da pesquisa, e também conduzem ao afastamento desses textos. Muito resumidamente, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta à teoria. A interseção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro de um plano específico de pesquisa.

De acordo com o autor, a pesquisa qualitativa possui rigor na sua condução, o que implica em certas formas de uso de dispositivos de coleta de informações. Portanto, pesquisar qualitativamente é não abrir mão da observação, da análise, da descrição e da compreensão do fenômeno a fim de entender seu significado.

Os pesquisadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam levar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo

de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes a serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Nesse sentido, o uso das narrativas como dispositivos da pesquisa foi muito relevante para os meus estudos, apresentando-se como o método que me possibilitou uma melhor percepção de elementos importantes na compreensão das experiências desses sujeitos que fazem parte da Educação Profissional Técnica Integrada, que são pouco conhecidos e que pertencem a esse grupo singular. Partindo dessas questões e do que vai surgindo no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode ser conduzido por diferentes caminhos, dentre eles a Pesquisa Narrativa.

2.2 PESQUISA NARRATIVA: COSTURAS DE PONTOS SINGULARES

Algumas ações presentes na costura, como riscar, recortar e construir, fortaleceram a minha opção nesse estudo, ao utilizar as bases epistemológicas da pesquisa narrativa, trazendo como centralidade as experiências e os sentidos produzidos pelos docentes colaboradores da pesquisa, focando nas singularidades e particularidades em face dos processos de vida-formação-profissão de cada docente.

O riscar, na linguagem da costura, é uma produção de desenho, de busca pelos fios que vão compor e reconfigurar os meus questionamentos. O recortar, que são as experiências mais significativas presentes nas narrativas docentes, que são singulares e exigem compreensão e, finalmente o construir da costura, a partir das análises e da busca por sentidos presentes nas narrativas docentes. Ao escolher esse tipo de pesquisa, objetivo compreender e interpretar os fenômenos de acordo com o significado que as pessoas a eles atribuem. Assim, para Clandinin e Connelly (2015, p. 48), “[...] a Pesquisa Narrativa é uma forma de compreender a experiência”. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, em interação com as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social. As autoras chamam atenção para a distinção entre o fenômeno que é a história e a narrativa que é a investigação, podendo os investigadores narrativos descreverem, coletarem e contarem essas histórias.

Para o desenvolvimento da metodologia da pesquisa narrativa, alguns termos são destacados por Clandinin e Connelly (2015, p. 85), como, por exemplo, pessoal e social, para tratar da interação; passado, presente e futuro para desenvolver a noção de continuidade e lugar para marcar a situação. O objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias

narradas. Os sujeitos são entendidos como indivíduos que estão sempre em interação e também inseridos em um contexto social. Esse conjunto de termos forma um espaço tridimensional para a investigação narrativa. Esta se apresenta como formação basilar da experiência humana, que disponibiliza visão holística do sujeito e, portanto, “é possível que seja percebida pelo fazer científico enquanto material multidisciplinar”, passando a reunir áreas diversas do conhecimento como a educação, a história, a filosofia, psicologia e a linguística. (CONNELLY; CLANDININ, 1990 *apud* TELLES, 1999).

A pesquisa narrativa pode ser utilizada para investigar uma série de objetos no campo do ensino e da formação de professores, possibilitando ao pesquisador e aos colaboradores da pesquisa a compreensão e a reflexão sobre si mesmos e sobre os outros. “[...] o ritmo de nossas vidas é feito do que acontece conosco, da nossa experiência. O que está acontecendo não é um evento entre uma série discreta de eventos, mas um evento no decorrer de uma vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 17).

Na pesquisa narrativa adotam-se vários métodos de coleta de dados, como a entrevista narrativa, que é vista como uma técnica, entre outras, que permite ao pesquisador compreender e reconstruir os sentidos criados pelos sujeitos, no caso dessa pesquisa, sobre os processos de constituição da identidade docente. A narrativa assume um “[...] lugar onde a existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 40). Na narrativa, a realidade histórica é expressa a partir da experiência que passa de pessoa para pessoa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros.

Segundo Benjamin (1994, p. 205-220),

[...] A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. [...] a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.

Parto da premissa que a narrativa nos permite focalizar a experiência do sujeito, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. As experiências são as histórias que as pessoas vivem e é no contar dessas histórias que vamos nos reafirmando e nos modificando,

criando novas histórias, preenchidas de fragmentos narrativos, guardados em momentos do tempo e do espaço e em termos de continuidade e descontinuidade.

As narrativas, por sua natureza, são carregadas de significados e características singulares, permitindo-nos compreender como os colaboradores da pesquisa desencadeiam um processo de reflexão sobre as suas experiências. Nesse sentido, a pesquisa narrativa efetuada a partir do material biográfico produziu diretamente, por meio dos relatos das/os entrevistadas/os, uma densa descrição de processos e experiências dos próprios colaboradores da pesquisa (SCHÜTZ, 1979, p. 73).

Ao utilizar a abordagem biográfica na presente pesquisa narrativa, constata-se que ela dá conta da subjetividade e da experiência individual, introduzindo “[...] a dimensão do tempo, da temporalidade biográfica da experiência e da existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524), revelando, de forma singular, como a experiência individual se situa em um tempo biográfico, no ponto inicial da origem de uma percepção e de uma elaboração própria nos espaços da vida social.

Para Delory-Momberger (2012, p. 524):

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. [...] Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. Para dizê-lo de modo mais sintético: o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese socioindividual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular.

Conforme a autora, a pesquisa biográfica os processos de “gênese e de devir” de processos vinculados a um determinado espaço social. Nesse sentido, busquei compreender os modos como os sujeitos formam as suas experiências e como significam os acontecimentos de sua existência. “[...] a “temporalidade biográfica” instaura um atravessamento pelo tempo, no vivido e no narrado” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 3).

Os métodos (auto)biográficos surgem nas Ciências Sociais e ganham lugar também nas pesquisas educacionais, revelando um novo período de ressignificação da subjetividade humana. Segundo Souza (2006, p. 54) “[...] o sujeito passa a produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao narrar com profundidade”, onde as pessoas são o sujeito

protagonista da investigação, deixando de ser puro objeto de análises.

O interesse dos pesquisadores pelas narrativas no campo educacional surge de um movimento iniciado no ano de 1984, com a publicação do livro lançado em Paris, *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham. Segundo Nóvoa (1992) esta publicação foi um marco importante na formação dos professores. Denota-se que nesse período o interesse dos pesquisadores pela vida, carreira, percurso profissional, biografia e autobiografia pessoal dos professores emerge como um novo método adotado nas pesquisas em educação, que coloca em evidência o protagonismo do sujeito participante das investigações, opondo-se à visão dicotômica dos métodos convencionais de pesquisas entre investigador e investigado e, em vista das demandas dos sujeitos sociais em seus diversos contextos, consolidou-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, possibilitando o surgimento de outros métodos e diferentes abordagens. Já Passeggi, Souza e Vicentini (2011) sugerem que o modelo interpretativo dos estudos (auto)biográficos surgiu com a virada biográfica em Educação e, a partir de então, foram sendo produzidos os estudos sobre a profissão docente, objetivando compreender como os professores constituem e dão sentido aos seus processos formativos.

Para Rios (2011b, p. 30),

[...] o uso das narrativas orais possibilitou o contato direto com as fontes vivas, repletas de sentidos, silêncios e saberes, uma vez que as histórias de vida são unidades orais de interação social que expressam o nosso sentido de ser e de pertencimento. Elas organizam o discurso e a vida social, descrevem a cultura que vivemos e indicam modos de ação legitimados ou não por essa mesma cultura. Acima de tudo, ao contarmos histórias adquirimos conhecimentos acerca de quem somos, isto é, como nos constituímos e construímos nossas identidades sociais. [...] Aqui entra também a questão da alteridade, isto é, a importância da presença do outro como interlocutor da nossa própria experiência – o que contamos, por que selecionamos determinados acontecimentos para contar, como os contamos, quais os comentários que adicionamos às histórias.

As narrativas configuram-se em estratégias de pesquisa pessoal e coletiva, “[...] a memória coletiva remete à memória sempre de uma produção de um grupo, [...] ratifica o sentimento de pertencimento em que se passa a se constituir como fundamento da identidade, [...]”.(RIOS, 2011b, p. 31). Politicamente, esta abordagem desestrutura alguns dos paradigmas tradicionais de investigação e estrutura outro modelo de investigação, implicando na escuta da pessoa e de suas narrativas e no “rigoroso fluxo do diálogo”. (RIOS, 2011b, p. 31).

2.3 LÓCUS E SUJEITOS COLABORADORES: PONTOS QUE TECEM A PESQUISA

Os docentes bacharéis que atuam ou desejam atuar na educação profissional técnica na Bahia encontram uma rede de ensino configurada por uma oferta implementada nos 27 Territórios de Identidade⁴ do Estado da Bahia, em 170 municípios, com oferta regular de Educação Profissional Técnica do Ensino Médio, e mais 244 municípios com oferta de projetos Federais, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi criado pelo Governo Federal em 2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, e o Programa Projovem Urbano e Campo Saberes da Terra – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado em junho de 2005 pelo Governo Federal – tendo como finalidade elevar o grau de escolaridade, visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do Ensino Fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã.

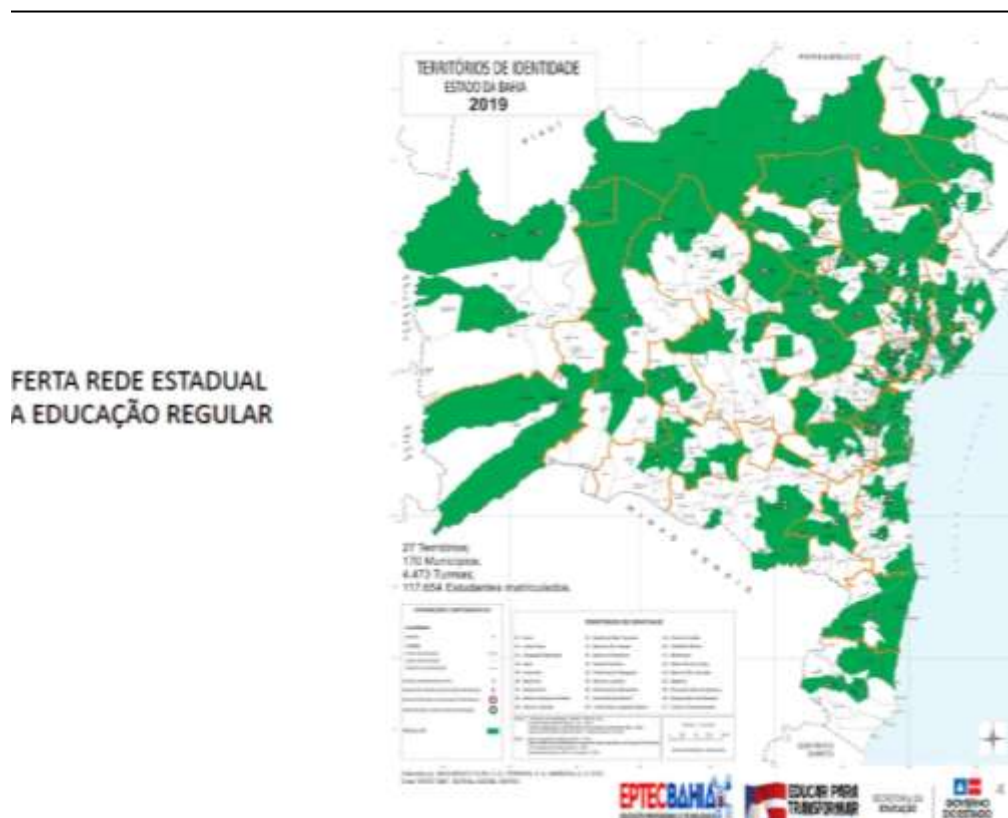
A Educação Profissional Técnica Integrada (EPI) é uma das modalidades de oferta cuja proposta é integrar formação geral e formação profissional, baseada nos fundamentos da escola unitária, politécnica e trabalho como princípio educativo. De acordo com o MEC (2007), integrar é compreender o sentido da parte no todo e vice-versa, considerando a complexidade do todo social. No âmbito do currículo integrado, que articula a formação básica (nível médio) à formação profissional (ensino técnico), subentendendo-se que a educação deve ofertar bases para uma formação integral e adequada às necessidades sociais e humanas. Para os estudantes, além de uma formação de nível médio, definem a sua formação técnica e a continuidade de seus estudos por meio dos cursos disponibilizados no ensino superior. Por sua vez, os docentes da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPI) convivem com a exigência de que os conhecimentos compartilhados com as/os estudantes sejam integrados aos campos disciplinares e/ou interdisciplinares da formação geral universal, perpassando experiências e saberes técnicos, tecnológicos e científicos.

⁴ O Estado da Bahia está dividido em 27 Territórios de Identidade, que foram constituídos com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões. O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, com características ambientais, econômicas, culturais. Integra grupos sociais relativamente distintos, mas que se relacionam por meio de um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA, 2007, p. 63)

A rede estadual da educação profissional técnica atende, aproximadamente, 100 mil estudantes (SEC/SUPROT, 2020), distribuídos em 130 opções de cursos e 11 eixos tecnológicos distintos, ofertados por 45 Centros Territoriais de Educação Profissional, 35 Centros Estaduais de Educação Profissional, 11 Anexos Escolares, 188 Unidades Compartilhadas de Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, que são escolas que possuem especificidades próprias e exigem acompanhamento específico para suas demandas do Ensino Médio regular à Educação Profissional, com abrangência em 187 Municípios (oferta regular de EPTNM), 58 Cursos Técnicos de Nível Médio (rede regular de educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio) (SEC/BA/ SGE, 25 de março de 2020).

A oferta de cursos técnicos de forma articulada com o Ensino Médio acontece de forma integrada, concomitante ou subsequente. Cada uma das formas de articulação recebe uma nomenclatura, sendo elas: a) Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – EPI; b) Educação Profissional Concomitante; c) Educação Profissional para Jovens e Adultos – PROEJA Médio e d) Educação Profissional Subsequente – PROSUB.

Figura 01 – Oferta regular da Educação Profissional Técnica na Bahia



Fonte: SEC/SUPROT (2020)

Entre as especificidades estruturais de organização e funcionamento dessa modalidade de ensino destaca-se a composição do seu quadro de docentes, formado por licenciados que são professores do quadro permanente. São profissionais qualificados nas disciplinas do núcleo comum, porém, alguns possuem formação específica na Educação Profissional Técnica (EPT). Já os bacharéis que compõem o quadro de temporários, são docentes com graduação nas áreas específicas dos cursos técnicos ofertados. Como não são licenciados, carecem de processos formativos contínuos. São profissionais qualificados em suas áreas, submetidos à rotatividade e à precarização demandadas por mudanças na política pública ou por rotatividade profissional. É nesta configuração e cenário que os professores bacharéis se constituem sujeitos colaboradores da minha pesquisa.

O processo de escolha do *locus* da pesquisa não se deu de forma simplificada e aleatória. O Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira (CEEPSV) compõe um conjunto de escolas que estão inseridas no processo histórico do ensino secundário no município de Salvador. Tradicional unidade escolar da capital baiana, fundada por meio do Decreto n. 16.961, de 01 de dezembro de 1957, como Colégio Estadual Severino Vieira e, posteriormente, transformado em Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira, conforme Portaria n. 15.285, em 10 de outubro de 2009.

A história do Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira começou enquanto chegava ao fim a Segunda Guerra Mundial, nos anos 40 e 50, quando se vive no Brasil a ditadura da Era Vargas, mantendo-se a natureza autoritária e o caráter elitista nas demandas do ensino secundário. Vive-se o Estado Novo e a ocorrência da queda de Getúlio Vargas em 1945. Nesse contexto, Otávio Mangabeira, então governador da Bahia, e Anísio Teixeira, à época Secretário de Educação e Saúde, apresentou e desenvolveu um programa de construções escolares tendo em vista a expansão do acesso à escola:

Àquela época, o único estabelecimento de Ensino Médio, da cidade de Salvador, era o Colégio da Bahia, hoje Colégio Central. O grande número de candidatos, sobretudo do 1º ciclo, ultrapassava o número de vagas ofertadas. Anísio Teixeira sugere, então, a descentralização e a multiplicação do ensino médio em Centros Regionais de Educação, ocorrendo então a descentralização do ensino secundário, sendo inseridos nos bairros de Itapagipe, Liberdade e Nazaré, três extensões do Colégio da Bahia, inaugurando desse modo, no país, a criação oficial dos ginásios de bairros. (CORREIA, 2018, p. 121)

Assim, em 18 de março de 1948, Anísio Teixeira cria a Seção de Nazaré, do Colégio da Bahia, passando a funcionar na casa do ex-governador Severino Vieira, localizada na Praça Almeida Couto, 252, no bairro de Nazaré (CORREIA, 2018, p. 122).

A unidade de ensino passa a ser denominada Ginásio Severino Vieira a partir de 1950 e em 1957 alcançou sua autonomia, sendo dotada de administração própria, e que por isso mesmo goza de certa autonomia administrativa, facilitando o acesso às principais políticas públicas voltadas para educação à época. Nesse período começaram a funcionar as turmas do 2º grau e com isso os Cursos Clássico e Científico. Recebeu o nome de Colégio Estadual Severino Vieira em 1961, chegando a implantar a Orquestra Afro-Brasileira em 1968.

Entre 1975 e 1979, o Severino Vieira passou a integrar o Centro Interescolar de Nazaré – CIENA, como Instituto de Comunicação e Expressão com os cursos de Turismo, Artes, Desporto, Tradutor e Intérprete, depois substituído pelo de Redator.

Por meio do curso Profissionalizante de Música, que fazia parte do currículo da Formação Especial – Parte Diversificada do Curso de Habilitação Básica em Artes – o Colégio implanta o ensino de música. Nesse sentido, os docentes viabilizaram a integração da Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Teatro, Dança e Música, já trabalhando a interdisciplinaridade no seu fazer pedagógico. O canto Orfeônico e o folclore como expressão cultural atraíam os estudantes, pois o Colégio possuía um Laboratório de Artes, onde eram construídos seus próprios instrumentos musicais. “A música, o toque e a construção dos instrumentos musicais influenciaram muitos jovens na organização de grupos musicais nos seus bairros”, complementa Correia (2018, p. 122).

Em 20 de março de 1997, o Colégio sofre nova reestruturação, sendo implantada a Escola Estadual Severino Vieira, uma unidade ofertante do Ensino Fundamental II, separando sua estrutura física, administrativa e pedagógica do Colégio Estadual Severino Vieira, que continuou com o Ensino Médio. Em 2009, por meio da Portaria n. 15.285, o colégio foi transformado em Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira, compondo estrategicamente a ampliação da oferta da educação profissional, ampliando o número de unidades, transformando grandes unidades educacionais de Salvador em Centros de Educação Profissional de natureza territorial ou estadual⁵ (DIEESE, 2012).

O Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira está localizado no bairro de Nazaré, na cidade de Salvador, Bahia, próximo ao centro tradicional

⁵ Os Centros Estaduais de Educação Profissional atenderão às demandas consideradas estratégias para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do Estado, e se caracterizam pela oferta de Educação Profissional em todas as suas modalidades, com ênfase nas seguintes: a) formação inicial e continuada; educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades integrada e subsequente; educação profissional integrada à educação de jovens e adultos – PROEJA; educação profissional a distância (semipresencial); educação tecnológica. Os Centros Territoriais de Educação Profissional atenderão às demandas consideradas relevantes nos Territórios de Identidade do Estado da Bahia e caracterizam-se pela oferta de Educação Profissional no âmbito de cada Território, nas seguintes modalidades:

da cidade. Nesse bairro são estabelecidos diversos segmentos de comércio, serviços e repartições públicas, assim como importantes instituições, como a Escola Baiana de Medicina e Saúde Pública, integrando esse conjunto o Hospital Santa Isabel, a Biblioteca Monteiro Lobato, o Fórum Ruy Barbosa, o Tribunal Regional do Trabalho da 5ª Região, o estádio Arena Fonte Nova, colégios tradicionais Católicos e Adventistas. É porta de entrada e saída de jovens e adultos que transitam para os seus empregos e para as unidades de ensino.

A unidade escolar oferta atualmente cursos dos Eixos em Gestão e Negócios, Infraestrutura e Segurança, componentes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, nas seguintes formas de articulação: a) Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTI), que tem matrícula única, sendo ofertado no turno diurno e tem como público o estudante adolescente que concluiu o Ensino Fundamental; b) Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA Médio), que é a Educação Profissional ofertada aos estudantes com 18 anos ou mais, que não tiveram oportunidade de se escolarizar na idade adequada, que concluiu o ensino fundamental, porém não concluiu o ensino médio; c) Educação Profissional Subsequente (PROSUB), que é a Educação Profissional Técnica de nível médio para estudantes que já concluíram o Ensino Médio e que pretendem ter uma formação técnica profissional específica. Para os 1.966 estudantes matriculados em 2020, a oferta está distribuída nos seguintes cursos: Técnico em Administração, Técnico em Logística, Técnico em Edificações, Técnico em Administração PROEJA Médio, Técnico em Edificações PROEJA/Médio, Técnico em Logística PROEJA, Técnico em Administração Subsequente, Técnico em Serviços Judiciais Subsequente, Técnico em Desenho de Construção Civil Subsequente, Técnico em Segurança do Trabalho Subsequente (SEC/MATRÍCULA/SGE, 2020).

O Corpo Docente do Centro é composto por 88 professores, sendo 72 efetivos/licenciados, 06 professores licenciados contratados pelo Regime Especial do Direito Administrativo (REDA) e 10 Professores Bacharéis (REDA). Os efetivos e licenciados assumindo as disciplinas do Núcleo Comum e os docentes Bacharéis assumindo as disciplinas da Formação Técnica Geral e Técnica Específica e dos Estudos Interdisciplinares, orientações de TCC e Estágio Curricular, nos turnos Matutino, Vespertino e Noturno.

A partir das minhas visitas ao Centro, seja como técnica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, quer participando dos momentos de Atividade Complementar⁶ (AC) e/ou no

⁶ Segundo o Título V, Inciso I e inc. V, art. 13 e art. 67, PNE Capítulo IV, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o AC “[...] é o espaço/tempo para o diálogo, as experiências, a reflexão e a

acompanhamento de outras atividades pedagógicas, junto à Gestão e aos professores, percebi que aquele espaço, por suas singularidades, seria o mais indicado para realizar esta pesquisa. Assim, em 2019, realizei três visitas à escola, especificamente para apresentar minha proposta à sua equipe gestora, observar alguns docentes no desenvolvimento da sua prática e, em seguida, apresentação do meu projeto de pesquisa aos professores bacharéis. Para esse momento utilizei uma parte da reunião de AC, concedida pela Coordenação Pedagógica. Após apresentação do projeto, busquei elucidar dúvidas e apresentei os critérios de inclusão dos docentes que seriam os colaboradores da pesquisa, que foram: ser bacharel; que tenha sido selecionado por meio Processo Seletivo Simplificado para Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) para professor da Educação Profissional, atendendo ao chamado do edital como bacharel; lecionar no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira, há mais de um ano e ter atuado também em turmas de ensino profissional técnico em outras unidades de ensino pública ou particular.

Naquele momento, todos estavam envolvidos com as avaliações da última unidade, sendo procurados a todo o momento pelos estudantes. Mas, após apresentação de meu Projeto de Pesquisa, começamos a conversar sobre a proposta da pesquisa e todos se mostraram disponíveis para participar. Perguntei aos professores presentes se poderiam responder a um questionário exploratório, somente para sondar algumas questões de ordem pessoal e profissional. Como o tempo já se aproximava do final de turno dos professores, eles levaram os questionários e ficaram de enviar as respostas por e-mail. Utilizei um questionário simples, objetivando, preliminarmente, obter essas informações para checar quais entre os docentes atenderiam aos critérios para se tornar sujeitos/colaboradores da minha pesquisa. Em seguida, e após esse contato e a devolução dos questionários pelos docentes, optei por trabalhar com cinco professores bacharéis que mais se aproximavam dos critérios para seleção e que se mostraram mais abertos para a participação na pesquisa.

Após seleção dos docentes colaboradores e aprovação do Comitê de Ética, pretendia aplicar ainda com esses sujeitos/colaboradores da pesquisa um Questionário Socioprofissional, objetivando identificar um perfil mais aproximado desses professores que atuam na EPT da Bahia e, em seguida, iniciar a etapa das entrevistas narrativas, o que não foi possível devido à instalação do isolamento social em função da Pandemia da Covid-19.

socialização das práticas pedagógicas e curriculares que orientam o planejamento, a avaliação e o acompanhamento à escola, garantindo aos educandos um percurso educativo digno e sem interrupções”. Esse é um dos direitos conquistados ao longo das lutas do movimento docente.

A pesquisa foi desenvolvida com 5 (cinco) docentes bacharéis, sendo duas professoras e três professores, todos contratados em regime REDA.

Quadro 01 – Docentes Colaboradores da Pesquisa

Nome/ Idade	Formação	Tempo de atuação na unidade escolar/ outra de	Docência /Exercício de outra atividade profissional
Prof. Assis 55 anos	Bacharel em Engenharia Civil. Curso Técnico em Química - Rede Estadual. Especialização em Matemática	4 anos de atuação na EPT na rede estadual. 26 anos exercendo docência entre a rede estadual e particular (Educação Básica e EPT)	Consultoria na área da Engenharia Civil
Prof. Da Mata 47 anos	Bacharel Em Administração. Curso Técnico em Contabilidade Curso de Especialização em Metodologia do Ensino para Educação Profissional	12 anos de atuação na EPT na rede estadual	Não possui outra atividade
Profa. Assagi 29 anos	Bacharelado em Administração . Curso Técnico em Logística/SENAI. Especialização em Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Licenciatura em Matemática. Mestranda em Educação e Contemporaneidade	4 anos de atuação na EPT na rede estadual	Artista - Cia de Theatro Elementos
Prof. Enzo 42 anos	Bacharel em Engenharia Civil	2 anos de atuação na EPT na rede estadual 01 ano na rede privada – Grau Técnico.	Gerente de Contratos da empresa LM Engenharia Ltda. Contrato de Manutenção da PETROBRÁS – BAHIA
Profa. Ayana 49 anos	Tecnóloga em Logística - Graduação em Logística. Graduanda em Geografia. Pós-graduanda em Cordenação Pedagógica com Supervisão Escolar pela FAVENI	2 anos de atuação na EPT na rede estadual.	Comércio informal

Fonte: Produção da pesquisadora (2020)

Os nomes dos colaboradores da pesquisa foram alterados em virtude dos princípios éticos de confidencialidade das identidades dos participantes⁷. Observa-se também que alguns professores realizaram outros cursos, porém, sua entrada na rede pública estadual se deu por meio do bacharelado cursado.

2.4 ENTREVISTA NARRATIVA: LINHAS QUE SE ENTRECruzAM NO TEAR

⁷ Em atendimento ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme orientações constantes na Resolução 196/96, as professoras e professores colaboradoras dessa pesquisa são apresentadas/os neste estudo através de nomes fictícios, escolhidos pelos/as docentes. Os nomes foram escolhidos por cada um dos docentes.

Durante todo processo de estudos para a realização dessa pesquisa fui atravessada pela expectativa de utilizar a entrevista narrativa em minha investigação. A Entrevista Narrativa como dispositivo metodológico toma como centralidade os modos e os processos subjetivados pelos sujeitos que vão ser, de alguma forma, contados e narrados por diversas possibilidades, constituindo os textos de campo. Na narrativa, há sempre uma possibilidade de encontrar diversos acontecimentos e experiências que constituem a vida individual, social e cultural dos sujeitos narradores. Geralmente, são constituídas por narrativas, por relatos ou registros escritos que se apresentam através de diferentes instrumentos.

Nesse sentido, as pesquisas que utilizam narrativas têm sido exploradas na área da educação, por serem metodologicamente qualitativas – o que se articula com princípios das ciências sociais; por permitir a escuta atenta da voz de sujeitos e classes de profissionais; por serem interativas; e por se enquadrarem no momento social atual, que é de maior liberdade, interesse e respeito por experiências alheias (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A Entrevista Narrativa estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida, configurando-se esse ato de contar/narrar e escutar histórias em um método para atingir seus objetivos. A narrativa é incitada por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fluência da narrativa, permitindo-lhe narrar algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte: “[...] sua idéia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93). Torna-se um dispositivo privilegiado porque dá espaço para que o sujeito, ao relatar o que viveu, o que percebeu de determinada situação, possa elaborar, a partir daquela experiência, um texto da vida dele, nos chamando atenção para a riqueza dos detalhes presentes na narrativa, não significando que seja a vida o fato em si, mas o que ele produziu e subjetivou daquilo que foi vivido.

A opção pela entrevista narrativa fundamenta-se também em Walter Benjamin (1994, p. 201) quando cita que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, constituindo-se, portanto, essas experiências, as fontes originárias de todo narrador. Ainda segundo Benjamin (1994, p. 205) “A narrativa é uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos, a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas”. Com isso, o autor me revela como conceito central de sua teoria a experiência, expressando-se por meio das narrativas.

Entendo que, para a pesquisa sobre a vida-formação-profissão dos docentes da

educação profissional técnica, preciso compreender o que está inscrito nas experiências de vida de cada um/a. Assim, como menciona Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), “[...] o uso da entrevista narrativa para produção de dados é particularmente plausível nos projetos que: a) investigam acontecimentos específicos; b) possuem variadas versões; c) combinam histórias de vida e contextos sócio-históricos”, alicerçados pelos contextos sócio-históricos que deixaram suas marcas em cada um dos entrevistados.

Alguns autores, como Schütze (2011), Jovchelovitch e Bauer (2002); Bauer e Gaskell (2002), a definem como entrevista narrativa, em que há um narrador, chamado de entrevistado, e um ouvinte, chamado de entrevistador. Os autores defendem que existe uma estrutura na narrativa, que eles chamam de paradoxo da narração, a qual se consubstancia nas exigências das regras implícitas que permitem o contar histórias. Portanto, faz-se necessário o estabelecimento de regras claras na entrevista narrativa como técnica, por exemplo: como ativar o esquema da história; como incitar as narrações dos entrevistados; e depois de iniciada a narrativa, conservar a narração, seguindo a mobilização do esquema autogerador.

Então, ao narrar, o narrador posiciona os sujeitos. Ele seleciona os momentos e vai tecendo uma articulação entre esses momentos. Este é, então, o enredamento. Há um enredo contado nas narrativas e, para além das perguntas e respostas, possui uma forma não estruturada, de profundidade, com características específicas. A influência do pesquisador deve ser mínima e, quanto à comunicação, deve ser do tipo cotidiano, o contar e escutar história, para conseguir os objetivos.

Ao utilizar a Entrevista Narrativa, segui as orientações contidas nos pressupostos de Jovchelovitch, Bauer e Gaskell (2002), que formularam algumas fases de execução a partir das contribuições do sociólogo alemão Fritz Schütze (1979, 2011). Assim, considerei as seguintes etapas para a realização das entrevistas: preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e a fala conclusiva.

As entrevistas ocorreram em espaço virtual, na Plataforma do *TeamLink*, em horários previamente agendados conforme disponibilidade dos docentes colaboradores da pesquisa. Foram dias e horários diferenciados, ajustados em acordo com a disponibilidade de cada um/a. Inicialmente, foram momentos tensos, não pela falta do domínio da tecnologia por parte da pesquisadora e nem dos docentes bacharéis, mas por problemas de conexão devido à sobrecarga na utilização *wi-fi*. Mas, fomos contornando e as entrevistas iam sendo realizadas colaborativamente.

A autorização para a gravação da narrativa e a ciência quanto à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram devidamente autorizados por

todos e todas, além de explicar os objetivos da entrevista e explicar sobre os procedimentos éticos basilares da pesquisa, embasados na Resolução n. 466, de 2012, que trata das normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, na perspectiva dos desafios éticos, haja vista que a ética na pesquisa aponta os limites, a clareza da investigação, a profundidade, a abrangência, e não apenas os protocolos éticos exigidos pelas diretrizes normatizadoras. A Resolução n. 510, de 2016, veio atender à demanda das Ciências Sociais e Humanas por normas aplicáveis a pesquisas nessa área do conhecimento.

O diálogo com os docentes nas entrevistas foi conduzido a partir dos seguintes eixos temáticos: a) Experiências pessoais (família, origem); b) Experiências de formação (escolarização, formação inicial, formação continuada, aspectos considerados significativos para o processo formativo inicial e entrada na profissão – paralela e docente); c) Experiências profissionais (formação específica para a docência, formação em serviço, condições de trabalho docente, profissionalização, atuação na Educação Profissional Técnica Integrada, entre outros.

As entrevistas se desenvolveram normalmente como esperado no planejamento, porém, ao final da narrativa livre retomei com as codas narrativas, que “[...] são momentos em que o narrador conclui ou interrompe sua narração e indica que não quer mais falar” (SCHUTZE, 2011, p. 212).

Assim, espera-se que as experiências vivenciadas pelos docentes colaboradores desta investigação, nos enredos das suas experiências de vida-formação-profissão, sejam as marcas desse novo momento, da escuta de vozes silenciadas. Que as narrativas possam produzir os sentidos que atravessam os meus questionamentos presentes neste estudo.

2.5 TRAMAS E URDIDURAS NO PROCESSO DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Após a realização das entrevistas narrativas, foi chegado o momento de analisá-las para compreensão do que foi narrado. Partir das minhas motivações que me conduziram ao objeto proposto, minha docência inspirada na mãe costureira-professora como sentido constitutivo de trabalho. A partir da análise das narrativas dos professores, fui alinhavando memórias de um tempo e de um lugar. O tempo das minhas experiências e de um lugar onde convivi com o ensino de uma técnica, lugar da experiência do fazer o ensino da costura, do sentido da docência e do trabalho

Na costura, aprendi a lidar com a urdidura e as tramas. A urdidura era entendida como um conjunto de fios, todos do mesmo tamanho, posicionados ao longo do tear. Já a trama era formada pelas linhas dispostas transversalmente que transitam com liberdade por entre os fios da urdidura,

através de uma agulha. Esse movimento é que dá a forma simples ou bordados mais elaborados, conforme a tessitura do tecelão. A urdidura se posiciona fixa, é a base para que se estabeleça a trama que o artesão delinea. Tudo é possível quando a trama é lançada perpassando as trilhas da urdidura. Não há limites no mundo das formas quando há convergência entre uma e outra. A trama é o fio que corre por cima e por baixo, sempre entre o conjunto de fios de urdidura, percorrendo as mais variadas posições para formar o tecido que remete à escrita, à análise, à interpretação após mobilizar memórias, atribuindo clareza e sentidos ao que foi narrado, ao tecido marcado por urdiduras e tramas (DONATO, 2014).

É nesse movimento de sentidos, entre tramas e urdiduras do narrar a vida-formação-profissão, que apresento a proposta de análise das entrevistas narrativas.

A análise das narrativas docentes foi realizada considerando-se a perspectiva hermenêutica e fenomenológica de interpretação, formulada por Paul Ricoeur (2014), intercalando os relatos dos(as) colaboradores(as) ao desenrolar das operações metodológicas empregadas na pesquisa. Tomar a hermenêutica como caminho para análise das entrevistas narrativas, sendo fundamentada em Hans-Georg Gadamer (SCHMIDT, 2014), constitui-se em uma rica fonte de análise, trazendo contribuições significativas para a respectiva interpretação.

Para a questão da constituição do texto, do enredo e dos processos de compreensão, a teoria da Interpretação de Paul Ricoeur (1976) ressalta convergências de olhares, por aproximações teóricas e práticas assim como aponta divergências e contradições de saberes e conhecimentos. Para Ricoeur (1983-1985 apud DELORY-MOMBERGER, 2012), o ato de narrar não designa simplesmente contar algo e sim a ação mais complexa, que o autor chama de enredamento. Este enredo, que é essencial no processo de construção da narrativa que toma como ponto de partida três etapas e, nesse sentido Delory-Momberger (2012) visibiliza, de forma geral, essas etapas propostas por Ricoeur, que são: a) Configuração, que é a etapa inicial, onde o sujeito transforma em uma história organizada, uma diversidade de acontecimentos sucessivos; b) Síntese do heterogêneo, etapa onde o sujeito reúne e organiza diferentes elementos: agentes, objetivos, meios, interações e resultados; c) Como última etapa, o Círculo Hermenêutico, etapa onde o sujeito transforma a relação de sucessão dos acontecimentos e dos encadeamentos, dando a cada elemento uma função e um sentido no cumprimento da história narrada.

Para Gadamer (2005b, p. 407) “Nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete”. Não há compreensão humana que não seja mediatizada por signos,

símbolos e textos e, por isso, para que a compreensão ocorra é necessário que aquilo que tentamos interpretar faça sentido para nós mesmos. E, ainda, para Gadamer, o problema da hermenêutica é o tripé: interpretação-compreensão-aplicação, sendo que a aplicabilidade “[...] é um momento tão essencial e integrante do processo como a compreensão e a interpretação” (GADAMER, 2005a, p. 407).

Na atividade interpretativa, o pesquisador deve buscar que o texto fale, lançando mão de argumentos presentes no texto e que venham até mesmo provocar indagações à própria posição do pesquisador, até porque “[...] as posições ou preconceitos em conflito existem dentro do horizonte expandido onde acontece a fusão de horizontes”⁸. (SCHMIDT, 2014, p. 163). Então, as entrevistas não serão meros relatos produzidos. A circularidade da compreensão se constitui a partir dessa relação, da comunicação da partilha, da integração dialética intersubjetiva que não se pode compreender fora de um contexto histórico e social. É um processo de reflexão, de reflexividade constante.

O fato é que cada sujeito tem suas experiências particulares, sem poder transferi-las a outros, contudo, há possibilidade de, e pelo diálogo, contar fatos vividos, com a finalidade de transmitir significados, já que

Um acontecimento que pertence a uma corrente de consciência não pode transferir-se como tal para outra corrente de consciência. E, no entanto, algo se passa de mim para vocês, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação. Eis o milagre. A experiência experienciada, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública. A comunicação é, deste modo, a superação da radical não-comunicabilidade da experiência vivida enquanto vivida. (RICOEUR, 2000, p. 27)

E, para tanto, antes de qualquer coisa requer a transcrição na íntegra do que foi dito, para enxergar o não dito, que se apresenta numa sucessão de acontecimentos de forma encadeada, onde cada elemento da fala apresenta um sentido, pois, “[...] a escrita pode salvar a instância do discurso, porque o que ela efetivamente fixa não é o evento da fala, mas o dito da fala, isto é a exteriorização intencional constitutiva do evento-significação. O que escrevemos, o que inscrevemos [...] é a destinação do discurso” (RICOEUR, 2000, p. 39).

Ao tomar conhecimento de um texto, “[...] em que apresenta, de forma analítica, o movimento entre a produção, a textualização e a análise da entrevista narrativa, encontrei os

⁸ A tradição, ou texto, primeiro questiona o intérprete sobre algum assunto estabelecendo assim o horizonte da pergunta dentro da qual o texto será interpretado. Para interpretar o texto, a pergunta da qual o texto é uma resposta deve ser reconstruída. Esta reconstrução leva o texto a falar com o intérprete, ele é a fusão de horizontes. (SCHMIDT, 2014, p. 166)

subsídios para realização das análises das narrativas, conforme a proposta de Schütze (2011), que sugere as seguintes etapas: a) identificar os elementos indexados e os não indexados; b) realizar a análise formal do texto; c) fazer a descrição estrutural do conteúdo e a abstração analítica; d) realizar a análise do conhecimento; e) fazer a comparação contrastiva e, assim, construir os eixos de análise.

As entrevistas foram transcritas e encaminhadas a cada docente narrador para leitura, acréscimos ou aprovação da transcrição, sendo todo esse movimento realizado por meio de e-mail ou *WhatsApp*. Após a devolutiva dos/as docentes, iniciei as etapas de análises das entrevistas narrativas, seguindo a proposta de Schütze (2011), segundo a qual em uma narrativa há elementos indexados e não indexados, que devem ser diferenciados para que se possa realizar sua análise. Ele chama todas as referências concretas dentro da narrativa como elementos indexados: Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê? Já aquelas que expressam valores, juízos e toda uma forma generalizada de *sabedoria de vida* são denominadas de elementos não indexados. Para essa etapa, criei um quadro organizador, separei esses elementos e organizei no espaço referente a cada narrativa. Nesse sentido, compreendi que uma narrativa passa não apenas pelo atendimento da sequência cronológica dos acontecimentos narrados pelo docente, mas também por sua função não cronológica, que se expressa pelas funções e pelos sentidos do enredo da narrativa. Com base nos elementos indexados, pude ordenar a trajetória de cada professora (aquilo que me permite identificar o perfil do/a docente) e, fundamentado nos elementos não indexados, analisei o autoentendimento das/os entrevistadas/os, ou seja o entendimento que o/a docente tem de si mesma/o e como se vê (SCHÜTZE, 1977 *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012).

Encerrando essa etapa, fiz a análise dos textos, com a finalidade de identificar os distintos tipos de textos, as passagens estritamente narrativas, as explicativas e também as argumentativas – e os principais elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico ao longo da entrevista (MOURA e NACARATO, 2017, p. 23).

A descrição estrutural do conteúdo e a abstração analítica é a análise de cada segmento da narração central a fim de verificar a função destes elementos estruturais para a narrativa como um todo e identificar aqueles que têm apenas uma relevância local ou que estão relacionados somente com algumas partes da narrativa. A centralidade nessa etapa da análise é a identificação das diferentes estruturas processuais no curso da vida, como: “[...] etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas” (SCHÜTZE, 2011, p. 213-

214).

Nesse sentido, para Schütze (2011, p. 213),

[...] nesse momento da interpretação, também são empregados indicadores formais internos, tais como elementos de ligação entre as apresentações de eventos específicos (“então”, “para”, “porque”, “todavia”, e assim por diante); marcadores do fluxo temporal (“ainda”, “já”, “já naquele tempo”, “de repente”, e assim por diante) ou ainda marcadores relativos à falta de plausibilidade e necessidade de detalhamento adicional (pausas demoradas, diminuição repentina do nível da atividade narrativa, autocorreção com encaixes associados à apresentação de explicações de fundo) [...].

Mas um ponto muito importante a observar, além do que está sendo narrado, é prestar atenção no modo como a narrativa vai sendo construída. Nesse sentido, fui efetuando registros importantes que complementaram as análises. Algumas sensações, sentimentos, incômodos e gestos que fazem parte da construção da narrativa não conseguimos perceber na hora da leitura, mas, mesmo via tela do computador, eram percebidas na hora de cada narração, portanto, a atenção era máxima a todos os detalhes expressados pelo docente colaborador.

É importante registrar que nem sempre todas estruturas processuais no curso da vida das/os narradores ou que todas as estruturas propostas pelo autor apareçam necessariamente nas narrativas. A proposta foi identificar as que se revelam no texto da entrevista para realizar a etapa final da análise e que tenham sentido para o objetivo proposto na minha pesquisa.

Para prosseguimento com a análise na fase de abstração analítica, o autor sugere que o pesquisador/a deve se distanciar dos detalhes observados e analisados e passar a verificar em cada época da vida as expressões estruturais abstratas, posicionando-se e relacionando-se, sistematicamente. O objetivo nessa etapa é reconstruir “[...] a biografia como um todo [...] desde a sequência biográfica das estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade” (SCHÜTZE, 2011, p. 214). Nessa etapa sugere-se também que, no decorrer desse processo, haja uma distinção nos aspectos mais específicos da biografia do narrador/a e aqueles que podem ser generalizados, podendo ser localizados em outras narrativas.

Após essa elaboração, o trabalho volta-se para a análise do conhecimento revelado tanto nas passagens narrativas quanto nas fases iniciais e na etapa conclusiva da entrevista narrativa. É necessário retornar para as teorias explicativas construídas por cada uma/das/os narradores sobre suas identidades, suas histórias de vida, acontecimentos ou escolhas.

Sobre a análise do conhecimento, é importante citar Schütze (2011, p. 214):

[...] esse processo requer ainda uma interpretação sistemática das funções de

orientação, assimilação, interpretação, autodefinição, legitimação, ofuscamento e repressão do portador da biografia. Sem conhecer o quadro biográfico dos acontecimentos e das experiências para a produção teórica do conhecimento pelo próprio portador da biografia, é impossível determinar a importância da produção de teorias biográficas para o curso da vida.

Nessa etapa pode-se identificar diferentes tipos de textos presentes nas narrativas dos docentes. Selecionei e marquei nos textos com cores diferentes as passagens estritamente narrativas, as explicativas e argumentativas, o que ajuda na realização da análise do conhecimento e, foi olhando para esses pontos das diferentes passagens narrativas, explicativas e argumentativas que se minimizam as dificuldades em identificar as avaliações realizadas pelos próprios narradores referentes a suas identidades.

Para a realização das etapas propostas pelo autor, ou seja, a descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica e análise do conhecimento, pode-se elaborar um esquema de anotações nas bordas das narrativas ou inserindo no texto comentários específicos no programa Word.

Após a realização das etapas da separação dos elementos indexados e dos não indexados até a análise do conhecimento em todas as narrativas transcritas, é realizada a quinta fase da análise, que é a comparação contrastiva, onde o/a pesquisador/a desliga-se dos casos individuais e passa a desenvolver uma comparação contrastiva entre os diferentes textos das narrativas. A escolha dos textos distintos depende dos interesses da pesquisa que, no caso desta investigação, são: Compreender como os bacharéis constituem a identidade docente, na Educação Profissional Técnica Integrada, na Rede Pública de Ensino da Bahia, desdobrando-se na identificação de como as experiências de vida-formação-profissão marcaram as trajetórias desses profissionais. As questões culturais e econômicas, os lugares de formação, as experiências familiares, da escola, do mundo do trabalho, os marcadores sociais; os modos de ser-e-estar na docência. O objeto da análise comparativa pode ser constituído tanto de fenômenos relativamente concretos quanto de abstratos.

Segundo Schütze (2011), a ideia é examinar, a partir de contrastes mínimos e máximos, a significação geral dos conhecimentos que resultam de estudos singulares. A estratégia de comparação mínima entre entrevistas permite um grau maior de abstração nas análises da primeira entrevista, tendo em vista que à medida em que faz a análise deixa de tratar o caso como individual e passa a analisar as condições estruturais que estão por trás da particularidade do caso. Quanto à estratégia de comparação máxima, o pesquisador seleciona textos de entrevista que apresentam diferença mais acentuada em relação à primeira delas, ou seja, textos que, embora contrastem com o primeiro caso analisado, apresentam elementos que

possibilitem a comparação.

Para Schütze (2011, p. 215),

[...] a comparação teórica máxima de textos de entrevista tem a função de confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas e assim destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficácia biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns entre si.

Para organizar a visualização da quinta etapa, elaborei um quadro de análise com as semelhanças e o núcleo comum e as singularidades de cada narrativa. Por meio desses elementos, o que é singular e o que é plural nas entrevistas narrativas é possível construir um modelo teórico sobre a trajetória dos/as docentes narradores/as. Então, a partir das anotações feitas nas entrevistas, organizei as semelhanças e as singularidades encontradas nas narrativas e as particularidades dos/as docentes narradores/as.

Schütze (2011, p. 215) afirma que:

[...] Quando grupos específicos (por exemplo: jovens de internatos, mulheres de carreira, altos executivos ou indivíduos sem-teto), são investigados em suas oportunidades e condições biográficas, resultam – ao final da análise teórica – modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda modelos processuais de fases elementares específicas; módulos gerais de cursos de vida ou das condições constitutivas e da estrutura da formação biográfica como um todo.

Ainda segundo Schütze (2011), é na ideia de buscar “[...] convergências e divergências nas trajetórias individuais”, que identificamos trajetórias coletivas e, citando Ferrarotti (2010, p. 26) é a partir da singularidade que se descola para a percepção de um coletivo: “[...] nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

A proposta de análise detalhada de entrevistas narrativas de Schütze (2011) sugere a construção de modelos teóricos sobre a trajetória dessas pessoas que fazem parte de grupos e condições sociais específicas, como é o caso dos/as docentes colaboradores dessa pesquisa que, a partir de uma formação bacharelesca, sem as especificidades pedagógicas exigidas para o exercício da docência, tornam-se professores da Educação Profissional Técnica, sendo objetivo central dessa pesquisa compreender como os bacharéis constituem a identidade

docente, na Educação Profissional Técnica Integrada, na Rede Pública de Ensino Estadual da Bahia.

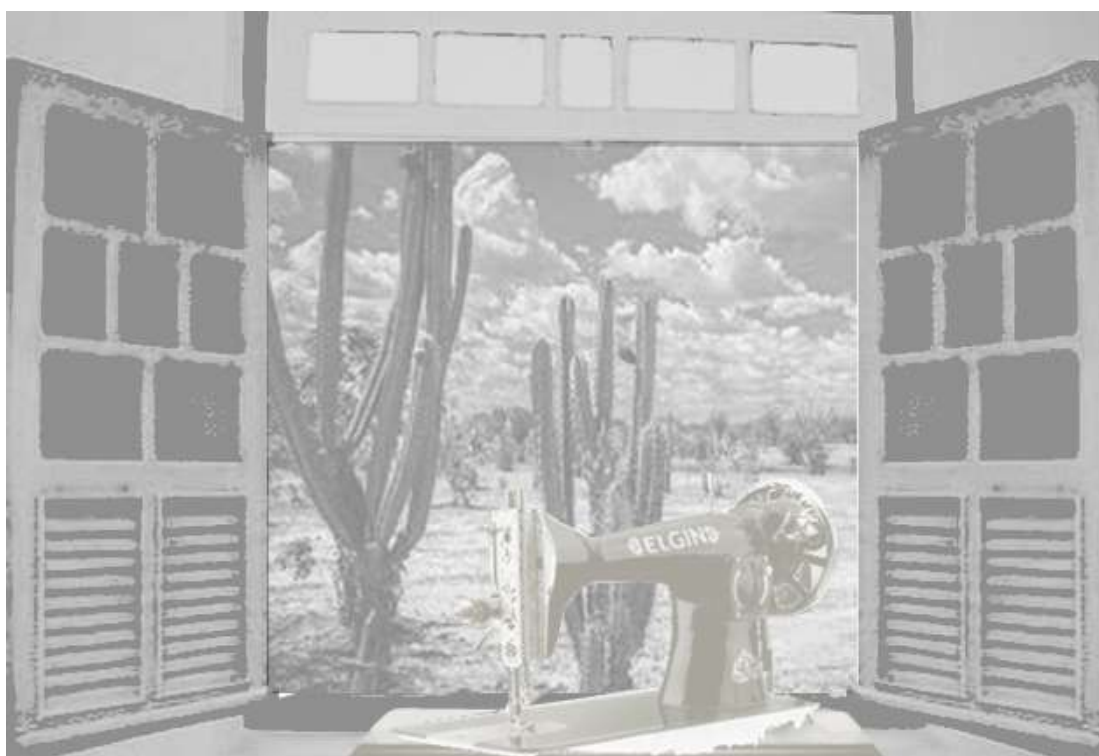
Um modelo teórico resulta da comparação das trajetórias individuais de pessoas de um determinado contexto a partir das quais são estabelecidas semelhanças que permitem o reconhecimento das trajetórias coletivas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). Isso porque, segundo Schütze (1983, 2010), “[...] a elaboração de modelos teóricos pressupõe a existência de formas elementares nas estruturas processuais dos cursos de vida individuais, passíveis de serem encontrados em muitas histórias de vida”. É a construção sistemática dessas estruturas processuais que permite, ao final da análise teórica, a identificação. Nesse sentido, após a realização das etapas sugeridas, na perspectiva dos objetivos da pesquisa, os eixos resultantes das entrevistas narrativas foram analisados, interpretados e sustentados pelo referencial teórico adotado, o qual orientou a própria elaboração dos objetivos da presente pesquisa.

Foi a partir da adaptação de proposta de Schütze (2011) para análise das narrativas dos docentes colaboradores que busquei nas entrevistas as respostas para os meus objetivos: caracterizar a Educação Profissional Técnica na Rede Pública Estadual; identificar como as experiências de vida-formação-profissão marcaram as trajetórias dos professores bacharéis da Educação Profissional Técnica Integrada; analisar os modos de ser e fazer docente na Educação Profissional Técnica Integrada.

Partindo das entrevistas narrativas e nos processos de análise fui identificando as unidades de sentido presentes nas narrativas e delimitando os eixos de análise, objetivando compreender as histórias narradas de vida-formação-profissão que foram se apresentando na entrevista narrativa. Constituí dois eixos para análise, sendo que o primeiro demarca a análise das experiências de vida-formação-profissão que marcaram as trajetórias dos professores bacharéis da Educação Profissional Técnica Integrada, nos aspectos das experiências familiares, o conhecimento de si, os marcadores sociais das diferenças, as questões culturais e econômicas, os lugares de formação, a chegada à sala de aula, a dualidade das profissões, o mundo do trabalho. O segundo analisa os modos de ser e estar na docência na Educação Profissional Técnica Integrada. Como a docência atravessou a vida do docente bacharel, identidades profissionais e o lugar da docência, a busca pela identidade, o não lugar da docência, as tessituras da docência, as experiências pedagógicas, a formação inicial em serviço e a formação continuada e a profissionalização docente.

Finalmente, tecei os arremates nas costuras da metodologia. Risquei nos moldes formatos de tessituras de um alinhavar que veio sendo feito da escolha dos retalhos até o nozinho da agulha para, enfim, juntar as peças e finalizar. Minha costureira-professora costurava a docência puxando

firos, como no tear, no tecer ou na feitura de costuras. As tramas e urdiduras configuravam-se como elementos essenciais do movimento de produção do conhecimento narrado pelos docentes, que com suas singularidades, interpretam de modo diferenciado os acontecimentos.



“[...] Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse:
“não há mais o que se ver” sabia que não era assim.
O fim duma viagem é apenas o começo doutra [...]”.

José Saramago, 1997

3 FIOS DA VIDA NCOSTURA DA PROFISSÃO DOCENTE: MOVIMENTOS DA VIDA-FORMAÇÃO-PROFISSÃO

Como filha de costureira, mulher, mãe, professora, fui me entregando a esses processos de encontrar os modos-de-ser professor na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, da rede estadual de ensino da Bahia. Minha mãe, ex-professora de corte e costura, não era uma mulher das muitas letras, mas teceu caminhos por outras pedagogias, em fios, para que as suas alunas transformassem os traçados dos moldes em trajetórias nos movimentos com e para a vida.

Foi com as lições das marcas das minhas experiências com a minha mãe costureira que iniciei o meu processo formativo. Não exatamente com os materiais que constituem o saber-fazer da costureira, mas, num processo que foi contornando a minha vida-formação-profissão, no acúmulo de experiências e das sociabilidades com o outro. Esse processo se tornou a possibilidade de encontrar os sentidos da minha trajetória e entrecruzá-los com as diferentes identidades que nos são impostas, sejam as primeiras experiências na infância, as experiências formativas como professora do ensino superior no campo das didáticas, no Curso de Pedagogia e no exercício da função de técnica na Superintendência da Educação Profissional na Secretaria Estadual de Educação da Bahia, lugar onde encontrei as interfaces nas experiências que marcaram a constituição das minhas identidades, como sujeito da minha história e nas socializações no percurso, até aqui, como docente da Educação Básica e como pesquisadora nesse espaço.

Foi nesse movimento entrecruzado da minha história com essa pesquisa que comecei o processo de construção das narrativas que tecem a profissão dos docentes bacharéis da Educação Profissional Técnica. Para isso, marquei uma viagem narrativa virtual, objetivando identificar as interfaces que atravessam a constituição das identidades profissionais no movimento de vida-formação-profissão.

Nesses encontros, me deparei com histórias narradas que, mesmo sob a tela do computador – me recusava a usar a pequena tela do celular; a imagem virtual também precisava ser ampliada – e com todas as dificuldades que a tecnologia de redes ainda não avançou em suas soluções, houve um encontro noturno com cada um/a deles/as. Essas narrativas deram a potência necessária à continuidade da pesquisa. Essas vozes silenciadas

foram ouvidas, em uma escuta sensível e colaborativa. Em uma *live*⁹, logo no período inicial da Pandemia, quando se recorreu à restrição do isolamento social e se identificou, nas tecnologias comunicacionais, modos de dar continuidade a algumas atividades no âmbito da educação, a Professora Jane Rios (UNEB/PPGEduC, 2020), em sua apresentação como palestrante, trouxe uma fala que muito me marcou e me deu pistas para traçar, desenhar e, coletivamente com os professores, produzir a feitura de uma Colcha de Retalhos:

Tenho trabalhado com Narrativa em educação, tendo como objetivo principal pensar as Narrativas como dispositivo que revelam como as pessoas dão forma às experiências. Como elas fazem significar situações, acontecimentos da existência, e como representam e se inscrevem nas temporalidades, nos espaços históricos, social, político. Então, narrar pra mim é construir modos de viver e de se posicionar sobre o mundo. A Narrativa... ela inscreve o sujeito numa ação, e numa ação de se colocar diante da vida. E se a gente for pensar pelo lugar do discurso, é uma construção discursiva, uma produção discursiva. E é nesse sentido, que eu vejo a Narrativa como um grande dispositivo de resistência mediada pelas condições de produção, pelos contextos sócio-históricos, políticos, pelas práticas de socialização. (RIOS, 2020)

Motivada por essas reflexões, peguei os fios, os retalhos e as agulhas e comecei a tecer e bordar, sempre na potência autoral do professor colaborador, não sobre, mas com os professores narradores, o que resultou da narrativa dessas experiências, surgindo sempre o novo, o estranhamente diferente, entrecruzado nos retalhos recolhidos nas narrativas, com estampas diversas e formatos únicos.

Os professores e professoras narraram um pouco suas existências, suas experiências na família, na escola, no mundo do trabalho, a chegada à docência, experiências que se entrecruzaram à sua profissão. Nesse momento, percebi que as narrativas apresentam a construção da docência atravessada pelos marcadores sociais das diferenças que constituem cada docente narrador. Questões de gênero, sexualidade, raça/etnia atravessam as identidades profissionais em movimento. Os fios foram sendo matizados pelas experiências da vida, pois, como diz Larrosa (2002, p. 21), “O tempo de nossas vidas está constituído por nossa experiência. Porque a experiência é sempre nossa experiência”, e essas experiências na interface de nossa atuação como profissional docente revelaram-se nas narrativas, desvelando

⁹ *Live* Viver, Narrar e Existir em tempos de Pandemia: estar em casa, fugir do outro/fugir de si. UNEB/PPGEduC. Elizeu Clementino/Tânia Dantas/Jane Rios/Liege Sitja (Mediadora). 12/05/2020, 15 horas.

um pouco desse professor em relação a essas questões, sendo impossível não o trazer também para o centro das discussões da minha pesquisa. Nesse sentido, os caminhos pessoais percorridos pelos docentes foram importantes fontes para compreensão de questões que envolvem o campo educativo e estão presentes no dia a dia da escola.

Escutei os narradores que aceitaram o convite para revelar e entrelaçar seus percursos, escutei a minha própria caminhada e me permiti desvios, retrazando caminhos percorridos. Como diz Benjamin (1994, p. 198), “[...] intercambiamos experiências”, pois, “[...] o que o narrador conhece nas suas viagens deixa traços em suas narrativas”.

Entrelaçando os fios que vinham de suas narrativas, alimentei o desejo de revelar outros espaços em que essas experiências são construídas. E comecei a fiar uma composição de costura na perspectiva do conceito de corpo-território de Eduardo Miranda (2018, p. 73):

[...] elucidamos que a perspectiva de corpo-território, [...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias.

Entendo o corpo-território como a essência desse sujeito, um modo de habitar os lugares que ele ocupa, de ser negro, de ser mulher, de ser gay, em todas as possibilidades que envolvem esses marcadores sociais na perspectiva da diversidade e como fatores que influenciam a construção das identidades docentes e, “[...] não somente concernente aos fatores biográficos e relacionais” (DUBAR, 2005, p. 156).

Na organização da minha pesquisa, a experiência já tinha assumido o seu lugar de sentido, mas os ditos presentes nas Narrativas dos Docentes revelaram outros, tornando-se fortemente presentes, como é o caso dos marcadores sociais das diferenças que foram narrados pelos/as professores/as e que circulam por esses espaços de vida-formação-profissão, com relação às questões sociais, econômicas e culturais, na dimensão das identidades, da diversidade de gênero, de sexualidade e de raça/etnia.

3.1 PONTO A PONTO NA COSTURA: JUNTANDO RETALHOS DA VIDA

Quando minhas curiosidades foram reveladas pelo contato com os docentes bacharéis que atuam na Educação Profissional Técnica no Estado da Bahia, meus sentimentos foram tensionados pelos questionamentos: quem são esses professores? Como eles se constituíam no

movimento da docência? Como as identidades profissionais se entrecruzam com a vida-formação?

Desde os primeiros pontos da minha pesquisa assumi o viés sociológico para tratar da temática da identidade, buscando em Hall (2000, 2003), Rios (2011) e Dubar (2006) as minhas compreensões teóricas. Identidade é uma palavra polissêmica. Nesse sentido, cada pessoa compreenderá a seu modo, sendo utilizada para definir como o indivíduo se vê e como é visto pelo outro. O senso comum nos diz que a identidade é fixa, acabada, ligada originalmente a algo comum das pessoas, ou até mesmo que são características de determinados grupos ou pessoas que partilham as mesmas idéias.

As minhas proximidades e distanciamentos foram costurados durante todo desenvolvimento da pesquisa, porém, as narrativas docentes reverberaram em minhas perspectivas conceituais, surgindo um risco de bordado traçado pelas experiências dos docentes pesquisados, sendo consideradas as pluralidades, as diferenças constitutivas que estiveram presentes nas narrativas e que desvelaram os processos de constituição das identidades e os modos de ser professor.

Segundo Hall (2003, p. 13),

As identidades pós-modernas são descentradas, deslocadas, fragmentadas, contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente

Essa concepção de identidade rejeita o sujeito do Iluminismo, centrado e unificado, e baseia-se em um sujeito sociológico, que constrói identidade ao interagir com a sociedade, e em um sujeito pós-moderno, que não tem identidade fixa, essencial, permanente, pois ela é “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2003, p. 13).

Para tratar de identidade, é necessário, inicialmente, tomá-la como um produto inacabado. Um produto de ordem histórica, cultural, ideológica, política, entre outros. No presente estudo busquei sentidos nas narrativas dos docentes para desvelar a constituição da identidade docente, que se dá por meio de suas experiências de vida-formação-profissão.

Dubar, em sua obra Crise das identidades: a interpretação de uma mutação (2006), percorre um longo caminho teórico, passando pela Psicologia, Antropologia, Sociologia, Psicanálise,

Filosofia, para compreender a produção das identidades como um processo de socialização. O autor discute os processos de socialização desde a infância até a fase adulta. O fenômeno da identidade, para o referido autor, é um produto da socialização humana em cujo processo o sujeito forja suas maneiras pessoais de estar no mundo e de se relacionar com o seu entorno, com o outro e com o meio em que vive. Esse processo é entendido na sua dinâmica, na qual as identidades são construídas, desconstruídas e reconstruídas, resultado dos processos resultantes das experiências e das contínuas transformações ao longo de trajetórias de vida-formação-profissão.

Em minha pesquisa, tomei a identidade não como um dado imutável, mas como um processo histórico-cultural em que os sujeitos estão situados dentro dessa fazedura, provocando mudanças sociais nos anseios, nas necessidades, nas aspirações, nas realizações e nos desejos individuais e coletivos.

Em minha história de vida-formação-profissão há um importante fio tecido por costuras, sendo as mulheres pontos fortemente presentes nessas tessituras, em minhas experiências e nas narrativas dos colaboradores da pesquisa. Nossas narrativas de vida entrecruzaram pontos fundamentais na constituição de nossas identidades. Refiro-me às nossas casas, que no cotidiano são atravessadas por valores e subjetividades que nos formam e nos transformam ao longo da vida.

A casa das dez mulheres, que foi a minha casa primeira, a casa da infância, da adolescência, a casa de cada professora e de cada professor docente dessa pesquisa nos faz retornar a nossas narrativas, como frestas iluminando cenas de outros tempos, sentidos e vividos. Nesse sentido, a minha ligação com o fato de minha mãe ter sido uma costureira-professora e estando presentes nas narrativas dos docentes a mãe professora, os pais agricultores, a mãe dona de casa, o pai e três irmãos policiais, a mãe auxiliar de enfermagem e o pai tratorista, a mãe técnica de enfermagem e o pai Mecânico de Refrigeração, marcando fortemente essas falas, demonstrou a importância que essas mulheres exerceram na minha vida e na vida dos docentes.

Ao relembrar os cotidianos por mim vividos e observados, e ao analisar alguns fatos da trama cotidiana narrada pelos docentes, busquei elementos possíveis de entrecruzar em traços comuns às nossas experiências vividas e que se constituem como fios que tecem nossas identidades. A família, a escola, todos que fizeram parte da composição das experiências de cada um/a dos/as docentes, foram fios que, de alguma forma, teceram em matizes a constituição das identidades.

Neste sentido, é preciso compreender como as experiências inscritas no passado nos

afetam no presente e como se insinuam na história do presente.

O extrato da narrativa do professor Enzo (2020) revela a importância dos tempos constitutivos nas suas identidades, que perpassaram pela família e pela escola, no sentido de compreender as experiências inscritas no passado e que afetaram na história do presente e, ainda, fica clara a importância da mulher, mãe trabalhadora, que considerava a educação como meio para que filhos e filhas ascendessem profissionalmente na vida:

Minha mãe, que tinha mais tempo, ia à escola procurando saber quem era diretora, quem era vice-diretora, ela conversava com a professora. Ela não ficava em casa dependendo da gente levar o boletim, ela ia pegar o boletim da gente diretamente na mão da vice-diretora. Então tivemos, realmente, um incentivo, apesar de que naquela época a gente não enxergar como incentivo, nós enxergávamos como uma obrigação, mas, como todo jovem um dia vira adulto, aí você começa a entender algumas ações que os nossos pais tomam. [...] Como a gente vinha realmente de uma família pobre, tínhamos nossos pais, sempre incentivando a gente a buscar algo que inserisse a gente diretamente no mercado trabalho. Por meus pais não possuírem nível superior, para eles a exigência dos filhos, pois eu venho de uma família de três irmãos de sangue e uma irmã de criação, era que todos tivessem pelo menos o segundo grau. Então era um acompanhamento bem direto. (ENZO, Extrato da Narrativa, 2020)

A presença feminina da mãe do professor Enzo é muito forte em sua caminhada escolar, sendo a figura mãe a grande incentivadora dos seus estudos. Rios (2011, p. 52) atribui significativa importância ao estabelecimento desse vínculo familiar, pois, “[...] significa a possibilidade de constituição identitária, de se produzir como sujeito pertencente a um grupo social, a uma família, um lugar, [...]”.

Avançando um pouco mais, vimos que o objetivo do incentivo da família do professor Enzo, *de uma família pobre*, era de que os filhos se inserissem no mercado de trabalho. Ao longo dos tempos, no contexto da educacional no Brasil, compreende-se a educação escolar como único meio de acessar o mercado de trabalho. Como narra o professor Enzo, “[...] ao virar adulto, como todo jovem um dia vira adulto, aí você começa a entender algumas ações que os nossos pais tomam”, já revela uma narrativa tomada de consciência como professor da Educação Profissional Técnica da grande responsabilidade com as expectativas que os pais das juventudes ainda colocam na referida modalidade de educação.

Neste sentido, Paulo Freire (2005, p. 24) compreende a importância da centralidade do trabalho no processo educacional, afirmando que:

[...] transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos. A educação,

qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos.

Os pais do professor Enzo, por sua constituição histórica, percebem que é por meio do trabalho que os homens se constituem também como sujeitos históricos, sendo autores de novos modos de fazer o labor, de ser e estar no mundo. As questões econômicas e financeiras da família foram desafios presentes em muitas narrativas. Os movimentos de deslocamentos provenientes da busca por sanar essas questões provocaram a narrativa da professora que, ao passar por esse processo migratório, vivenciou um movimento pendular na região do Recôncavo Baiano, fazendo com que toda a sua fase escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio fosse realizada nesse contexto e nesse movimento:

Bom eu sou... eu falo que eu sou do Recôncavo, porque eu nasci onde a maioria das pessoas do Recôncavo nascem, em São Félix. Naquela região ali de Cabaceiras, Muritiba. Tem a zona rural de São Félix que parte da minha família é da zona rural de São Félix, então eu nasci lá em São Félix, passei toda a minha infância entre Muritiba e Cabaceiras do Paraguaçu e passei a adolescência também.[...] antes estava em Muritiba que era onde a família tanto do meu pai quanto da minha mãe moram, os avós materno e paterno. Então eu vou morar em 93 em Cabaceiras do Paraguaçu, foi quando minha mãe, meu pai, eles passam em concurso municipal e eles vão morar nessa cidade e aí eu passo um período lá e fico até o Ensino Fundamental e início do Fundamental II, quando o meu pai vai morar em São Paulo, aí eu volto para Muritiba de novo. Aí fico lá mais 4 anos. Depois desses quatro anos eu já pedi ao meu pai para voltar para Cabaceiras, queria ficar com minha mãe, queria ficar com minhas outras irmãs e aquela coisa em que a gente já estava em uma condição um pouquinho melhor, voltei pra Cabaceiras, isso eu tinha 14 anos quando fui morar em Cabaceiras passei mais dois anos em Cabaceiras para concluir o Ensino Médio. Quando cheguei no terceiro ano do Ensino Médio a gente estava com vários problemas com a escola. (ASSAGI, Extrato da Narrativa, 2020)

A partida do pai para São Paulo revela um período de profundas desigualdades regionais no país, fazendo com que essas migrações, agora muito mais para as áreas urbanas, transformassem sonhos na busca do trabalho para melhor prover o sustento da família.

Os acontecimentos presentes nas narrativas dos professores são comuns a uma infinidade de sujeitos que passam por essa mesma situação, porém, não se pode considerar essa mobilidade como neutra, vazia de significados para quem a vivencia. Entre essas idas e vindas, os sujeitos são marcados pelas subjetividades que são produzidas nas travessias e nas dúvidas que surgem ao transitar nesses espaços.

Nas narrativas do professor Assis também transitam esses deslocamentos e este é atravessado também pelas dificuldades do ensino-aprendizagem presentes na escola:

Quando eu vim para Salvador eu era despreparado em relação a matemática, porque na escola pública a gente aprende muito pouco, mas eu corri atrás dessa matemática básica. Eu tinha um irmão que já fazia Engenharia e ele foi o meu escudo. Ficava em cima de mim, me empurrando, me dando força, me colocou num curso particular de matemática ainda na Vitória (bairro nobre de Salvador), no curso Nobel, na época era à noite e eu estudava no Central de manhã e tinha esse curso à noite. Então esse curso me ajudou muito e eu não sabia nada quando eu vim pra cá. Parte da culpa também foi minha porque no interior eu gostava muito de jogar bola, e tenho culpa também, mas a escola também teve culpa. (ASSIS, Extrato da Narrativa, 2020)

O professor Assis traz em sua narrativa uma experiência produzida a partir de sua vinda para Salvador, marcada pelo processo de escolarização, suas dificuldades com relação a Matemática e o apoio recebido do irmão. Esse apoio, segundo Menezes (2015, p. 87) “[...] é evidenciado como as experiências produzidas junto à família e no processo de escolarização fortalecem os sentidos que os sujeitos construíram sobre o conhecimento e à educação formal”.

O professor Da Mata apresenta, em sua narrativa, o posicionamento com relação às profissões que o pai e os irmãos escolheram seguir: a carreira militar. Marcar para ele essa posição é narrar o quanto o modelo militar representava luta por justiça ou melhoria na vida das pessoas:

Cresci assim, sendo incentivado que eu poderia fazer tudo que eu quisesse, dentro de uma ética, honestidade, que sempre foi muito cobrada enquanto criança, com a minha criação. Eu sou filho de militar, meu pai é policial militar, e eu tenho mais quatro irmãos que seguiram a carreira. São quatro irmãos que seguiram a carreira de militar. Eu não optei por esse espaço e sou até às vezes questionado por isso, "por que não?" Eu sempre tive isso comigo, que eu poderia lutar pela justiça de outra forma. Sempre fui muito idealista nessa questão de poder mudar alguma coisa na sociedade enquanto membro dela, enquanto negro e que poderia fazer alguma coisa além de corrigi-lo, como é o caso dos meus irmãos e do meu pai. Eu sempre tive essa perspectiva de vida de que eu poderia trilhar um caminho de melhoria das condições de vida do meu entorno, das pessoas que estão próximas a mim. Então eu optei por trilhar o caminho da educação por conta da minha formação, isso é marcante na minha vida. (DA MATA, Extrato da Narrativa, 2020).

Larrosa (2009, p. 39) afirma que “[...] experimentar é um passo, uma passagem”. A própria experiência permite chegarmos ao que somos; àquelas experiências que nos passam e nos interpelam. O professor Da Mata narra o seu processo de escolha sobre seguir ou não a

profissão do pai e dos outros irmãos. Essa narrativa é singular, sendo possível identificar ideias que produzem, preservam ou silenciam processos de constituição de identidades. Apesar da escolha, há um sentimento de não preservar o lugar comum destinado à escolha da profissão no sentido de seguir o pai e os irmãos, o que era a regra para os outros filhos. Da Mata subverte e desafia, surgindo a vontade de explorar caminhos sinuosos, novos e recurvados, no seu processo de vida-formação-profissão.

Nesse sentido, as narrativas das/os docentes aqui presentes são demarcadas pelas referências familiares, influenciando fortemente sua escolha pela docência. Em suas falas são reconhecidas as necessidades do trabalho, refletindo na educação de jovens para o mundo do trabalho e pelas demandas econômicas da sociedade que é desigual, exigindo a tomada de posicionamentos desses docentes, também pela valorização da educação e pela necessidade de repensar os papéis que assumem diante de *tradições familiares*.

As falas dos professores e das professoras denotam também a tomada de consciência do/da docente sobre a importância da formação profissional para os jovens de baixa renda, cuja proposta do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica, sustenta “[...] a compreensão da educação integral, do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio científico, articulando os conhecimentos técnicos e propedêuticos”, (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 77). Esses autores ainda apontam dificuldades na materialização dessa formação integral:

A primeira é a disputa política direta com o capital, pois seus intelectuais orgânicos defendem ardorosamente a formação para o atendimento imediato aos interesses do mercado. Enquanto isso, o governo federal tem posição ambígua: ora profere o discurso da politécnica e da formação humana integral, mas vai pouco além das palavras; ora assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, os interesses do capital.

A educação está vinculada ao modelo de sociedade vigente, que historicamente já vem reforçando a divisão de classes desde o contexto da escola. A dualidade entre Ensino Médio propedêutico e profissionalizante ainda se constitui num grande desafio no nosso sistema educacional, não oferecendo aos jovens, adultos e trabalhadores e trabalhadoras uma formação omnilateral, integrada e politécnica.

3.2 TECENDO O CORPO-TERRITÓRIO: CONHECIMENTO DE SI E COMPREENSÃO DO OUTRO

Ao me aproximar do conceito de corpo-território, alargou-se um pensar mais aprofundado acerca das experiências docentes com/na diversidade, presentes nas memórias que tenho da mãe costureira-professora, também presentes nas falas dos/as docentes narradores/as. Segundo Miranda (2018), corpo-território é a capacidade de compreender as coisas que estão ao seu redor a partir de si mesmo, saber qual é a bagagem histórica e cultural e como se relaciona com o espaço que atua. No espaço geográfico de atuação da mulher, mãe costureira-professora, perpassam estranhamentos e exercícios cotidianos de conquista, vislumbrando o “[...] corpo o corpo como o espaço de sentimentos, de afetividades, de exposição para se permitir ser tocado pelo o outro, pelas vivências que articulam as territorialidades” (MIRANDA, 2017, p. 117).

Assim, procurei alinhar os ditos nas narrativas, juntando experiências e desvelando os sentidos nas experiências e subjetividades constitutivas de vida-formação-profissão dos docentes narradores, em uma costura feita por diferentes mãos. O simbólico e as subjetividades transformando pedaços de tecidos em sentidos da vida, encontro de experiências de outros, fios que foram ganhando cores, matizados pelas formas e pela vida. Na tessitura desse texto, diferentes matizes foram se configurando em uma trama de múltiplos fios e, nesse contexto, a Diversidade marca as narrativas e traz múltiplos olhares sobre os diferentes marcadores sociais.

Sobre o tema diversidade, Rios (2020, p. 17) nos diz que:

No caso específico da profissão docente, concebo a diversidade como uma dimensão epistêmico-política da constituição da profissionalidade docente na Educação Básica. É uma dimensão de atravessamentos e de negociações identitárias, na qual o(a) professor(a) é desafiado(a) a reinscrever suas redes de sentidos e, conseqüentemente, de atuação, no que se refere às diferenças e aos direitos humanos reivindicados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Neste sentido, a noção de diversidade aqui defendida se inscreve no campo político da produção histórica, social e cultural das diferenças.

Como diz o ditado popular, *quem conta um conto aumenta um ponto* e, me valendo da linguagem metafórica, trago então para a roda de costuras mais um ponto, que é resultado dos sentidos encontrados nas narrativas docentes e que me ajudaram nas reflexões acerca dos diversos marcadores sociais que atravessam a constituição das identidades docentes.

Os sentidos presentes nas narrativas que envolviam aspectos pessoais, familiares, sociais e culturais, e que atravessam o corpo-território dos docentes em suas experiências

profissionais não são percebidos pelos docentes como marcadores sociais e ainda, como esses marcadores habitam a profissão docente e atravessam esse sujeito histórico-cultural, “[...] não expressaram, de uma maneira explícita, uma reflexão histórico-política sobre o significado do que é ser professor/a negra/o na história brasileira [...]”. (GOMES, 1999, p. 60). Porém, entre esses marcadores, as questões da raça aparecem em vários relatos, assim como nas narrativas, quatro professores se autodeclararam negros e negras. Nesse contexto, um trecho presente na narrativa da professora Assagi demarcou essa situação:

Eu sou uma mulher negra do Recôncavo Baiano. Sou filha de Silvane e Gilberto. Me vejo como um fruto de educação doméstica, mas também de uma vontade, de uma crença em dias melhores. Em possibilidades melhores, principalmente das pessoas que assim como eu, necessitam de oportunidades. Eu sou essa pessoa que sonha, que vislumbra um monte de coisas no coletivo, que busco me envolver em várias atividades, em várias ações que sejam de construções coletivas. Então, acho que isso é um pouco do que eu sou. (ASSAGI, Extrato da Narrativa, 2020)

A professora Assagi reconhece-se como *uma mulher negra* e o seu lugar de origem, demarcando seu corpo-território familiar. Para Rios (2011, p. 63) “[...] a tradição é um elemento presente na constituição das identidades, porém, não é constituída de forma estática, ela é (re)inventada e ressignificada a partir dos elementos que demarcam o lugar de onde e quando o sujeito discursivo fala”. Em seu relato, a professora simboliza suas experiências familiares como fruto de sua convivência entre pares, valorizando os atravessamentos vividos em suas origens. O relato reverbera no pensamento de que a educação não se reduz somente à escolarização; ao contrário, pois é um processo que assume grandes dimensões em nossa humanização, tendo em vista que “[...] a escola condiciona a corporeidade a outra postura que não representa o real desejo de ser e sentir a construção da nossa humanização” (MIRANDA, 2018, p. 75). Esse processo ocorre em espaços sociais, como na família, no trabalho, na comunidade, nos movimentos coletivos, entre outros.

Os fios tecidos nas narrativas docentes na perspectiva da Diversidade me aproximaram de discussões que me exigiram rever posicionamentos racistas naturalizados que são veiculados no cotidiano de vida-formação-profissão. Nilma Lino Gomes (1999, p. 56) diz que há uma ideologia racial presente no cotidiano escolar que aparece em frases aparentemente inocentes, presentes no imaginário e nas práticas educativas, a exemplo: “Este aluno é negro, *mas* é tão inteligente!” (grifo da autora).

Na narrativa do professor Da Mata estão presentes diversos elementos que demarcam suas referências quanto à questão da diversidade:

Sou o sexto de sete filhos e mais uma irmã, que veio depois adotada, com muito amor. Então somos oito aqui em casa. Família de negros, todos. Que tem essa questão da cor muito viva e muito presente, firmes na condição de ser negro, mas em uma condição de ser negro que luta pelo seu espaço, não com a condição de ser negro vitimizado, como estão colocando agora, mas na questão de ser negro que cuida da sua ancestralidade e que tem isso muito claramente, correndo atrás dos seus espaços, que busca os seus espaços e que luta também pelos seus direitos, sabendo da nossa condição na sociedade. As minhas referências vêm muito deles dois, do meu pai e da minha mãe. Minha mãe, que já é falecida, mas muito presente, porque minha mãe fazia questão de dizer que eu era um negro lindo, cresci com a autoestima bastante equilibrada. Para nós negros há uma questão de não ver na mídia essa representatividade, sobretudo eu, que cresci nos anos 80, e essa falta de representatividade do negro bonito na TV, do negro bonito nos palcos, do modelo, modelando, era muito acentuada. Agora que a gente vê, mas na época que eu cresci não tinha, porém, nunca senti falta porque eu tinha as referências do meu pai e da minha mãe que dizia assim: "você são negros muito bonitos". Então a gente cresceu com esse estigma de que nós éramos negros bonitos. Então eu não sofri com essa falta de aceitação da minha cor por questão de ser estigmatizado como feio. E isso é muito importante para mim. (DA MATA, Extrato da Narrativa, 2020)

O professor Da Mata traz em destaque em sua narrativa a década de 1980, período de abertura política em que a sociedade passa pela redemocratização, onde vemos uma nova forma de atuação política dos negros/as brasileiros/as. “Esses passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, problematizaram e trouxeram novas formas de atuação e reivindicação política” (GOMES, 2011, p. 111). A narrativa do professor Assis, por sua vez, situa no tempo e no espaço histórico algumas experiências que ganham sentido quando o mesmo consegue estabelecer relações significativas com as experiências vividas e contextualizadas por novos conhecimentos e (re)apropriadas a partir de novas experiências:

Na minha época era o CIENA, eram o Colégio Central, Colégio Severino Vieira e o Colégio Teixeira de Freitas, formavam um colégio só, ofertando cursos profissionalizantes, eu fiz Química e o ano era 1978. Então, digo que estudava no Central, no Severino Vieira e no Teixeira de Freitas, me deslocava para esses três lugares, e a pé. Morava no Campo Grande, muitas vezes eu ia a pé e às vezes eu não tinha o dinheiro do transporte. Depois morei na Mouraria em um pensionato bem perto dos três colégios, sendo o Central, o Severino e o Teixeira bem próximos também, pois ficavam nas mediações, entre um e outro. Fazia as disciplinas nas três unidades, mas era no Central a concentração maior das disciplinas. Essa experiência eu gosto de sempre relatar para eles, os alunos, mostrando para eles que apesar de tudo a minha vida não era tão boa, era razoável, não era tão ruim, mas também não era excelente. As vantagens dos tempos atuais é que agora você tem todos os recursos, naquela época não tinha, eu não tinha internet, porém,

tinham as bibliotecas, e aí falo porque andava muito nas bibliotecas. (ASSIS, Extrato da Narrativa, 2020)

O professor Assis, negro, pobre, adolescente, vindo da roça, já alfabetizado migrou para o município de Vitória da Conquista, onde estudou até o primeiro grau. Chegou à capital pelas mãos de um dos irmãos que já estudava naquela região metropolitana, morando em um pensionato. O professor Assis alcança um período sob o governo em regime militar, que instaura uma profunda mudança na educação básica brasileira, ocorrendo a promulgação da LDB n. 5.692/71, que definiu reformas para o ensino secundário de 1º e 2º Graus, que instaurava a profissionalização compulsória em todo o Brasil, fazendo com que todos os cursos de 2º grau passassem a ter caráter profissionalizante. É atravessado pelas dificuldades de suas condições econômicas e sociais e, num movimento existencial, marca sua trajetória profissional assumindo em seu corpo-território as dificuldades como condição (re)existencial. Relatar essas experiências para os/as estudantes é socializar sua trajetória, marcando sua condição de negro nesse país, e de como a educação sempre foi atravessada por essas questões.

No excerto da narrativa da professora, ela fala da sua compreensão e de como são tecidas as discussões em torno do marcador social raça/etnia na escola em que atua:

A gestão da escola sempre abraçou muito isso que eu faço. Tenho uma discussão de raça, mas a escola apesar de não ter essa discussão de forma forte às vezes a gente acha que é por ter uma diretora que é negra, então por ser essa referência, essa discussão vai existir, mas é uma coisa ainda muito espaçada, porque centraliza muito na parte da diretora, que ela tenta buscar ações, mas não é tão abraçado pelo grupo de professores, então quando cheguei lá ela gostou muito, porque eu já trazia projetos, já trazia grandes possibilidades de atividades com os alunos, envolvendo a escola. (ESSAGI, Extrato da Narrativa, 21/10/2020)

A professora Assagy narra que em seu processo formativo é atravessada por suas experiências com a diversidade, por novos modos de entender a docência e que carrega consigo o desejo de colocá-la em prática na escola em que atua. Ao narrar, a professora vai criando sentidos e significados à soma das experiências que veio construindo ao longo de um processo iniciado em outro Centro de Educação Profissional, no entanto, é desmotivada pelo coletivo de professores. O corpo-território também ganha sentido em sua narrativa, pois, segundo Miranda (2014, p. 69-70),

[...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma

territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias.

O tempo é vivido por cada um dos professores narradores à sua maneira. Eles valorizam alguns detalhes importantes para si, os que mais marcaram suas experiências. O tempo vivido é tecido à sua maneira e a memória é visitada e revisitada. O momento presente, o passado e o futuro se juntam. E assim os professores colaboradores fiaram e teceram fios matizados em seus corpos porque fiar e tecer são atividades de transformação. É a “[...] posse do seu corpo”, como afirma Miranda (2014, p. 71). Durante as narrativas, apesar da virtualidade, percebi que emoções e experiências vividas ficaram e seguiriam seus corpos-território para onde se desloquem.

As narrativas das professoras e professores colaboradores revelaram também a tensão que existe entre a relação educação-trabalho-diversidade. Nas experiências narradas, consideram a educação como importante mediação no desenvolvimento integral dos educandos, “[...] do educando que confronte, tensione, seja participe ativo das contestações de tudo que circunda o seu corpo-território” (MIRANDA, 2018, p. 71), que supere o que resulta das desigualdades sobre toda sociedade, principalmente nos diversos grupos que se constituem nos marcadores sociais das diferenças.

3.3 POR ENTRE COSTURAS: TECENDO OS FIOS DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Lembro-me de observar minha mãe-costureira-professora debruçada em sua velha máquina Elgin. A máquina ela trouxe na bagagem de mudança quando se casou e veio morar no sertão da Bahia. Minha mãe, que tinha poucas letras, conseguiu realizar à distância o curso de corte e costura, por correspondência, em domicílio, pois bastava somente possuir a instrução primária. Minha mãe tinha uma irmã e um irmão que eram professores e até emprestaram seus nomes às escolas em Riachão do Jacuípe, cidade natal da minha mãe. Riachão do Jacuípe está inserida na mesorregião do Nordeste Baiano, compõe o Território de Identidade da Bacia do Jacuípe e fica a 196,5 Km de Salvador, sendo que a distância para Chorrochó, cidade onde ela foi morar, é de 370 Km. Minha mãe chegou à cidadezinha já com as duas filhas mais velhas, de modo que a *Casa das Dez Mulheres e um Homem* estava fiando os fios para tecer suas histórias. Como era costureira e era ela quem costurava o seu vestuário e também das duas filhas pequenas, logo chamou atenção das moças e senhoras da cidade pelas peças que ela produzia. A princípio não pensava em ser professora, porém, com a

demanda das costuras e as filhas pequenas para cuidar, resolveu compartilhar o que sabia na escola de corte e costura. Como naquela fase de sua vida não podia costurar e produzir roupas, pois ao cuidar de crianças pequenas não teria tempo para atender as encomendas de costuras, então, se tornou mãe-costureira-professora, tecendo nas costuras sua história de vida-formação-profissão.

Ao narrar o deslocamento de minha mãe e como ela chegou a se tornar professora de corte e costura as histórias se entrecruzam: a da pesquisadora e a dos professores colaboradores, pontos atravessados por experiências singulares, cada um/a com suas costuras com avessos feios e costuras mal rematadas. Também percebi que, ao final das narrativas, os professores colaboradores, a partir daquele momento de fala e escuta para si, tomavam consciência de sua primeira escolha profissional e quais sentidos atravessaram tal escolha e a chegada à educação profissional técnica. Assim, para Larrosa (2017, p. 34) “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”. Nesse sentido, apresento um excerto das narrativas da professora Ayana, cuja centralidade é o seu percurso até a chegada à formação acadêmica:

O curso profissionalizante eu fiz no Central, na época para desenho arquitetônico, só que o colégio entrou em reforma e ficou quase dois anos nessa reforma, então saí e fui concluir em um curso totalmente diferente da minha proposta inicial, que era desenho arquitetônico, eu queria tornar-me arquiteta ou engenheira e fui para o segmento de Processamento de Dados. Concluí o curso, upa! Fiz o nível médio no Instituto Globo, mas não trabalhei no segmento. Casei. Tive uma filha. Passei em um concurso público. Separei. Sofri muito. [...]. Então, pedi demissão do serviço público. Abandonei a faculdade, onde cursava Licenciatura em Geografia. [...]. Fui tentar a vida em São Paulo, onde trabalhei em atendimento *call Center*. [...]. Fiz alguns cursos e me tornei comissária, governanta hospitalar e hoteleira, e comecei a trabalhar no ramo da hotelaria. Fiz o Curso Superior de Tecnologia em Logística na UNIJORGE, concluindo em 2012. Em 2019 iniciei o curso de Geografia pela UNEB/UAB, estou cursando o 2º semestre. (AYANA, Extrato da Narrativa, 2020)

As experiências produzidas na família e nos processos de escolarização até a entrada na formação acadêmica revelaram significativas experiências formadoras. A “[...] abertura para o desconhecido”, como diz Larrosa (2017, p. 34), é que dá as condições para o lançar-se a tecer seus processos de escolhas e de constituição das suas identidades.

Ainda nesse sentido, nos processos de constituição das identidades, considera-se a identidade como um processo social, tecida nos fios das experiências vividas pelos professores colaboradores da pesquisa a partir das suas narrativas. Diante disso, Dubar (2005, p. 136) diz que:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

O autor reitera que a entrevista biográfica, o relato de vida ou ainda a história de vida são meios utilizados cada vez mais pelos pesquisadores para acessar a identidade narrativa, ou seja, a identidade pessoal posta em narrativa a partir de um relato. E ainda, “[...] identidade não significa somente “projetar-se sobre”, ou assimilar-se a, é antes de mais nada, “dizer-se” através de palavras” (DUBAR, 2006, p. 172). Nesse sentido, as questões referentes às identidades são questões de linguagem. Identificar-se e ser identificado é dizer-se pelas palavras, por meio das narrativas.

O professor Da Mata narra suas experiências no percurso da chegada à educação profissional. A realização do Curso de Administração com Marketing, escolha que se deu por uma consciência de si de uma característica pessoal, que era a questão de “ser criativo, de ser proativo”, o atravessamento da docência em sua vida pelas referências que tinha de um professor na graduação e a sua entrada na docência:

Acho muito importante falar que eu sou o único da minha família, dos meus irmãos, que cursou a faculdade [...]. Mas todos são bem encaminhados nas suas profissões. No meu segundo grau eu fiz técnico em contabilidade, mas eu não gostei do curso, absorvi muito daquele antigo modelo de educação profissional. Logo quando Fernando Henrique abriu aquele espaço para educação profissional, e aí tinha algumas escolas que ofertava administração, contabilidade, que foi quando Fernando Henrique abriu a questão da educação profissional. [...]. Na graduação eu optei por fazer Administração com Marketing, porque eu queria trabalhar com essa minha questão de ser criativo, de ser proativo. Nesse período da faculdade eu tive um professor que era docente em Direito Trabalhista. Era um professor maravilhoso, dava aula diferente de todos os outros professores, [...]. Ele não tinha aquela questão da superioridade do professor, que a gente geralmente vê. Ele tinha a questão do aproximar, de falar com você de perto. [...]. Então, eu quero ensinar, é isso que eu quero fazer, quero ser um professor. Fiquei com isso na cabeça mesmo, de querer ser um professor universitário, e poder ensinar na universidade, poder ter uma linguagem mais livre do que aquela linguagem de poder falar com aluno de igual pra igual, conversando com o aluno como um amigo. Foi isso que me convenceu a ser professor, foi essa a escolha para minha vida. (DA MATA, Extrato da Narrativa, 2020)

Em sua narrativa o professor evidencia o quanto a reforma da Educação Profissional realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) o afetou. Nesse sentido, Menezes (2015, p. 75-78) corrobora:

O projeto implementado nesse período sob o governo Fernando Henrique Cardoso caminhou para a dualidade do sistema, retirando-se o Ensino Médio Integrado e sendo ofertada apenas a modalidade subsequente ou concomitante no nível básico, técnico e tecnológico. [...]. O governo Fernando Henrique Cardoso implementa a dualidade no ensino profissional e amplia os poderes e investimento no sistema privado para oferecer formação profissionalizante.

Felizmente, no governo Lula foi revogado o Decreto n. 2.208, sendo publicado o Decreto-Lei n. 5.154, que entra em vigor em 23 de junho de 2004. Retoma-se, então, a possibilidade de articulação e desenvolvimento entre o ensino de nível técnico e o nível médio, podendo ser desenvolvido de forma integrada, concomitante ou subsequente.

Além do professor Da Mata, que relata a influência de um professor no processo de escolha da profissão docente, a professora Ayana e o professor Enzo também fazem menção a um determinado professor que o/a influenciou em suas trajetórias de formação:

Na Universidade Católica, eu tinha um professor que se chamava [...]. Tenho esse professor como grande exemplo de ídolo. Não sei hoje como é que está, mas na época eu estava com 23, 24 anos e ele era muito animado. As aulas dele eram aos sábados pela manhã, 7 horas da manhã tinha aula de Cartografia. Saímos da faculdade sexta-feira por volta das 22 horas, correndo para comemorar o final de semana e de lá pegar o último ônibus, que levava uma hora até Marechal Rondon. No sábado pela manhã estávamos todos na Universidade. (AYANA, Extrato da Narrativa, 2020)

Minhas grandes referências são no campo do estágio de Engenharia Civil. O Engenheiro, dono da empresa era para mim uma referência, um engenheiro espetacular, uma pessoa que em todas as reuniões dava uma aula, era um dono de empresa que cobrava conhecimentos dos estagiários. Nos momentos em que ele encontrava com os estagiários no campo/obra, arguia a gente de alguma forma, perguntava de alguma forma e não admitia que a gente utilizasse a linguagem de campo, era somente a linguagem técnica. Então ele foi moldando, juntamente com o outro engenheiro residente, que também me ensinou muito. Foram moldando o profissional que hoje eu sou e que trago comigo e que passo agora pra a galera mais jovem que está trabalhando comigo. (ENZO, Extrato da Narrativa, 2020)

Essas identificações em suas trajetórias de formação acabam influenciando de alguma forma as práticas como docente. Os modos de ser do professor ou professora tornam-se referências no desenvolvimento dessa outra atividade, ou seja, a docência. Esse percurso nos

faz pensar por quais experiências passam esses professores e professoras, quais subjetividades manifestas perpassam nesses espaços de formação profissional e a chegada em sala de aula na educação profissional técnica. Pensar em formação e transformação nos leva a Larrosa (2015). Para ele, essa palavra, transformação, é comumente usada sem pensar, banalizada. Então, sobre formar, Larrosa (2015, p. 12) afirma que é:

[...] de um lado dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão.

Por meio das narrativas, ao escolher o bacharelado os docentes sinalizam que na escolha dessa formação principal já está demarcado o seu labor profissional e, nesse momento, não há a intenção de ser docente. Porém, em algum momento da trajetória profissional, por circunstâncias alheias à sua vontade, outros fios foram se desenrolando surgindo no bordado do percurso de vida-formação-profissão outras tramas, as quais teceram a chegada de cada professor e professora à docência.

Os docentes colaboradores narraram os processos de chegada à docência e como foram se constituindo professores, principalmente exercendo a docência na Educação Profissional Técnica Integrada, por experiências que marcaram suas vidas, tecidas por trajetórias diferentes para cada um/a, “[...] sentidos produzidos em suas subjetividades, constituindo efeitos de sentidos distintos em seus processos de escolarização” (RIOS, 2011, p. 200) e, ainda, nas interfaces das trajetórias profissionais. O professor Assis fez o bacharelado em Engenharia Civil e possui também a licenciatura em Matemática, atuando em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), no CEEP Severino Vieira em disciplinas pertinentes às duas formações:

Sou formado em Engenharia Civil e Matemática, mas, tornei a docência como minha atividade principal, mesmo porque, antes, eu já ensinava no Ensino Médio em uma escola particular. Era professor em todas as séries, do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 2º segundo ano do Ensino Médio. Quando estudante, também dava muito aula particular, dava cursos, para ganhar um dinheirinho. Eu sempre dei aulas particulares e fui assim, sempre ensinando em todas as séries, do sexto ao segundo ano. Incrível, mas foi verdade. Depois de algum tempo fiz a Seleção do REDA e estou no Estado há dois anos, estou gostando de ensinar no Estado. O processo de entrada na Educação Profissional foi tranquilo, cheguei e fui logo me adaptando, não tive problema não, absorvi logo. Eu vim da escola pública, então a reação não foi espantosa, pois eu já conhecia a realidade, eu cresci dentro da escola pública, então foi tranquilo e está sendo tranquilo. Da seleção do REDA fui direto para o CEEP Severino Vieira, onde trabalho até hoje e estou gostando

muito. Dou aulas no curso de Edificações, nas disciplinas Matemática, Física, e as matérias do profissionalizante do curso de Edificações. Também dou as aulas práticas na Fábrica Escola e no Laboratório. (ASSIS, Extrato da Narrativa, 2020)

O professor Assis chegou à docência na Educação Profissional Técnica Integrada já carregando as experiências de professor da rede particular. E conta também que, como foi estudante da escola pública, já conhece a realidade dessa escola, que é atravessada pelos mais diversos conflitos que envolvem as políticas educacionais estadual e federal. Nesse viés, a seguir vem a narrativa da professora Ayana que, como o professor Assis, já traz em suas experiências a atuação como docente REDA na rede pública estadual, no Ensino Fundamental:

[...] a educação sempre esteve em minhas veias e então fiz uma seleção naquela época para o REDA, trabalhei por 4 anos no estado, de 2000 a 2004, nos dois turnos, mas, vou lhe ser sincera, as escolas em que eu trabalhei [...] eram ambientes muito violentos, a comunidade escolar era desmotivada e percebia que a desmotivação partia dos profissionais que não respeitavam a coordenação pedagógica, porque também não eram chamados, não eram convidados a respeitar esse perfil profissional. [...]. Participei da seleção REDA para atuar no Centro de Educação Profissional em Candeias, mas não formou a turma, então fui designada para o CEEP Severino Vieira. Dou aula para as disciplinas Empreendedorismo, Logística Operacional e TCC e sou articuladora de Estágio à tarde, que é nesse horário que vou correr atrás dos estágios para os/as estudantes. Olha professora, tudo que na minha vida aconteceu, hoje eu agradeço, porque senão eu não teria adquirido essa maturidade para estar conversando contigo, não é? (AYANA, Extrato da Narrativa, 2020)

Assim, partindo das experiências dos professores no processo de constituição das identidades profissionais desenvolvidas na Educação Profissional Técnica Integrada, tendo como pressuposto a concepção de identidade que Dubar (2005, p. 136) nos apresenta, “[...] nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, [...] dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Apresentando sua definição concebida a partir da sociologia das profissões, o autor nos remete a compreender que a identidade profissional é resultado de vários processos de socialização profissional que começam com a formação inicial e atravessam as oportunidades de formação, todas as experiências profissionais em suas especificidades. As identidades profissionais são tecidas e constituídas em meio às tensões, *entre a identidade para si*, que é a percepção que cada indivíduo possui de si mesmo, em uma tensão entre o real e o ideal, e a *identidade para o outro*, que são as percepções que os outros e a cultura atribuem ao sujeito.

De acordo com Dubar (2009, p. 117-118), a socialização profissional ocorre em “[...] maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego”.

Conforme a narrativa do professor Da Mata, sobre o processo de entrada na docência, podemos interpretar como o resultado de uma experiência, de um acontecimento:

[...]. Certo dia, no trabalho, um determinado motorista chegou para carregar o caminhão e deixa um jornal lá. Eu lendo o jornal, procurando alguma coisa, encontro nas páginas de emprego, o edital de um concurso, a chamada do Edital do primeiro concurso REDA para educação profissional, no ano de 2008, para o NTE de Feira de Santana. Pensei que só podia ser coisa do destino. Fiz minha inscrição para o concurso REDA, ainda na dúvida se teria coragem ou não de deixar o emprego. Fiz e passei. [...]. Então fui conversar com a pessoa mais importante que é meu pai. Expliquei que o REDA são quatro anos, fui aprovado, mas estou no emprego. Meu pai me respondeu: "Saia e vá. Porque vejo que o trabalho nessa empresa não é pra você, meu coração fica miúdo quando você sai para trabalhar, a gente percebe. Vá e se não tiver de ser, tenta outras coisas, você é inteligente, você vai conseguir outras coisas", e eu fui. Pedi demissão no mesmo dia, refletindo que meu pai não costuma fazer essas coisas, é bem certinho com relação a emprego. Após as palavras do meu pai, todos ficaram perguntando se era sério mesmo. (DA MATA, Extrato da Narrativa, 2020)

Vejo na narrativa do professor Da Mata que o processo de entrada na docência foi uma experiência, um acontecimento (LARROSA, 2015). O acaso de ver o anúncio no jornal se tornou uma experiência singular, uma situação nova e rara que interfere nas concepções de cada um do que se vive, do que acontece. Por acontecimento tem-se a raridade, a exceção, a singularidade que atravessa o professor justamente na experiência. Nesse sentido, vejo experiência como um acontecimento que diz respeito à potência nas descobertas, nas raridades que entrecruzam nossos caminhos, nossas escolhas.

O professor Enzo revela em sua narrativa aspectos marcantes que o levaram a enveredar nas costuras da docência:

No ápice da Lava-jato o mercado de engenharia, praticamente, deu um mergulho. A gente viu muitos engenheiros perdendo emprego porque as empresas estavam perdendo os contratos e se via na obrigação de desfazer do seu quadro. E aí veio a minha reinvenção. Recebi o convite do meu irmão mais novo que seguiu os meus passos, estudou Edificações e entrou para a Engenharia Civil, conseguiu uma oportunidade para dar aula em uma instituição privada no curso de Edificações. [...] eu fui lá e fiz uma entrevista. Eu nunca tinha dado aula para o curso técnico. Passei nessa entrevista e depois eles pediram para que eu fizesse uma aula expositiva, para poder demonstrar uma didática, já que eu não tinha um curso de Licenciatura. O grande desafio do professor que entra na rede para dar aula sendo bacharel é saber como lidar com essa questão da didática. Fazer um

plano de aula – a gente consegue planejar uma obra inteira, mas para fazer um plano de aula a gente fica cheio de dedos e sente muita dificuldade. No começo tive ajuda de alguns colegas que não eram da minha área, mas tinham o curso de licenciatura, alguns tinham especialização. E a partir daí eu passei a dar aulas nessa instituição privada e em paralelo a isso eu, que no momento não estava fazendo obra, eu dava aula pela manhã, à tarde e à noite. Então eu conheci a Diretora do CEEP Severino Vieira por meio de um amigo comum, que me disse que o CEEP Severino Vieira estava precisando de professor para o curso de Edificações e para o curso de Desenho de Construção Civil. Esse colega que já era do REDA no Severino Vieira me passou o contato da diretora do CEEP Severino Vieira. Fui correndo até lá. Conversei com a Diretora e informei que já estava dando aulas há um ano em uma instituição particular. Então pediu que levasse a minha documentação até a Secretaria da Educação. Assumi algumas disciplinas e daí, realmente, ingressei no Estado e comecei a dar aulas. (ENZO, Extrato da Narrativa, 2020)

No excerto dessa narrativa, o professor Enzo descreve como o encontro com a docência se deu em um momento difícil para si e para o Brasil. Foram muitos os profissionais da área da Engenharia Civil que ficaram desempregados e quem motivou sua entrada na docência foi o irmão mais novo. Sua entrada implicou em lidar com as questões didáticas. A identidade docente foi sendo tecida em um movimento de construção desses saberes pedagógicos, tendo no início a ajuda de alguns professores licenciados.

Como podemos observar na narrativa da professora Assagi:

Quando eu saio da universidade 2012 (cursei Administração na UNEB) tive um baque porque dentro da universidade eu tinha uma bolsa de estudos, eu tinha uma série de atividades que eu fazia ligada aos professores e morava na residência. Quando eu concluo essa graduação tive que começar e buscar uma casa. Tinha que ficar em Salvador por conta de trabalho, pois em minha cidade não tinha postos de trabalho, exclusivamente com meu curso. Aí comecei a fazer alguns trabalhos voltados para o teatro, ministrando oficinas de teatro na Escola Estadual Rubem Dário, que foi a possibilidade de renda. Em 2015 minha prima que já era professora da educação profissional, só que ela é do Portal do Sertão no NTE de Feira de Santana, ela trabalhava já com a educação profissional no curso Técnico em Enfermagem, me falou do Edital de seleção para a educação profissional. E aí eu fiz a seleção e passei. Quando eu fui chamada, fui para o CEEP Luis Navarro de Brito, que já tinha referência por ter estudado lá. Fiquei de 2015 a 2018. No finalzinho de 2018, por alguns problemas com relação à compatibilidade de horários e um curso que estava fazendo, tentei negociar, mas não foi possível. Então solicitei minha relotação em outro Centro. Fui para o CEEP Severino Vieira, com uma carga horária completa e na Disciplina em que já tinha bastante experiência. Então eu fui pra lá. Fui muito bem acolhida lá e estou lá até hoje. Tudo o que eu penso sobre projeto, de alguma possibilidade, eu consigo realizar com a Gestora da escola. (ASSAGI, Extrato Narrativa, 2020)

A professora Assagi nos lembra em sua narrativa que a experiência é singular, atravessando nossas tentativas de superar os mais diversos desafios que nos alcançam e as experiências presentes nesses desafios, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos, tecem nosso processo formativo.

Larrosa (2004, p. 11-27), afirma que “[...] passar pela experiência é sair transformado dela”. Para ser experiência, há que se voltar a pensar no que foi narrado, puxando outros fios, trançando-os aos primeiros, até alcançar os objetivos da pesquisa com os fios das narrativas. Pesquisadora e docentes colaboradores saem modificados dessa experiência, marcados pelo eu que foi narrado. Nesse sentido, ao ver, escutar e sentir as narrativas dos professores colaboradores vivi uma experiência única, particularizada por cada experiência contada. Às vezes eu me sentia como personagem de cada uma das narrativas, mas nossas histórias são únicas, feitas de vários fios e eu não posso retracá-los, não podia interferir no que já tinha sido bordado com os meus riscos pessoais.

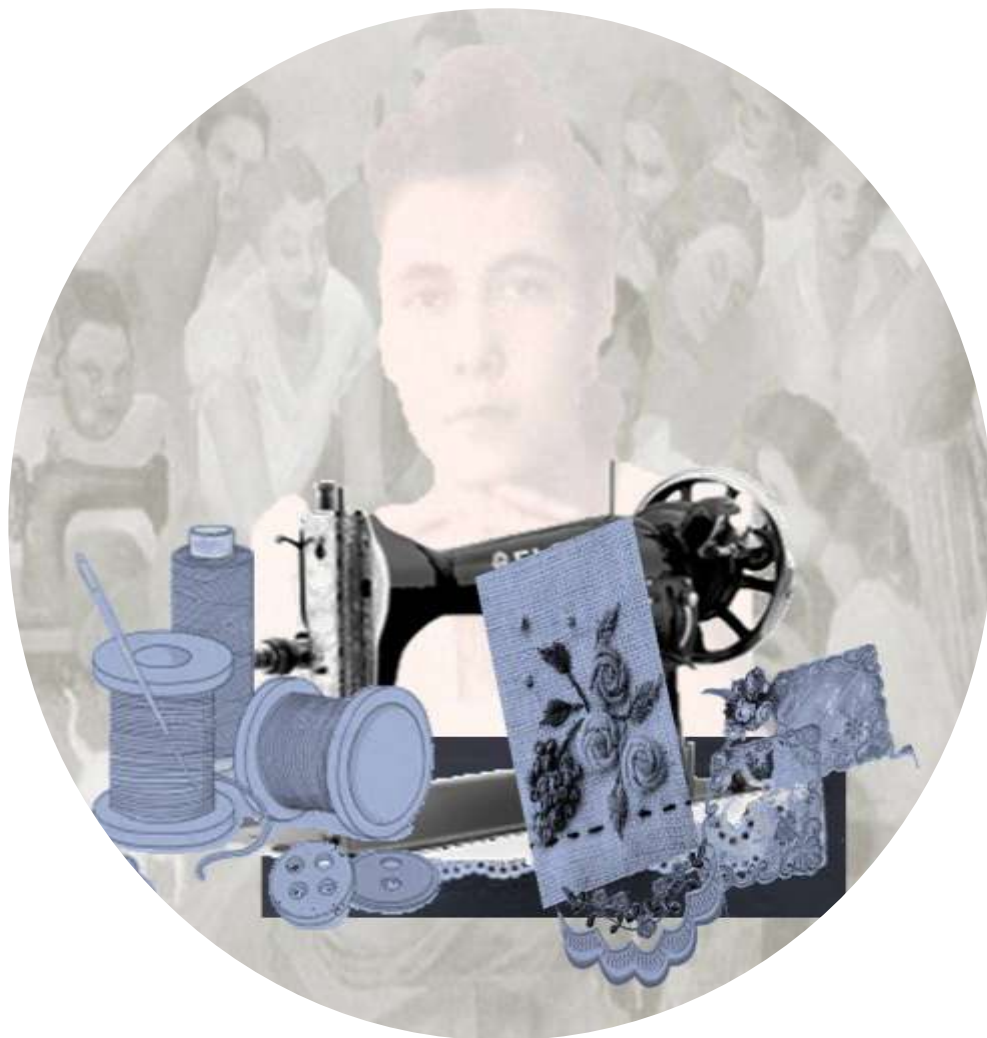
A partir da análise das narrativas dos/as professores/as fui riscando traçados de bordados, organizando as dimensões que iam surgindo a partir das suas trajetórias de vida. As linhas iam se entrelaçando e no contexto narrativo surgiram os aspectos pessoais, familiares, sociais e culturais, escolares, o reconhecimento de si, a formação acadêmica, a opção profissional, a chegada à docência, somando inúmeras experiências.

Isso traz à discussão a fala de Dubar (2006, p. 172) quando menciona que “[...] a identidade nada mais é que [...] o resultado biográfico e estrutural, sendo meio importante para acessar a identidade narrativa, ou seja, a identidade pessoal posta em narrativa a partir de um relato, “o dizer-se pelas palavras”.

O “dizer-se pelas palavras” provocou o entrelaçar dos fios que vinham das narrativas, revelando sentidos produzidos em outros lugares nos quais as experiências foram sendo tecidas. E, a partir do exercício do enredamento, em suas etapas de configuração, síntese do heterogêneo e do círculo hermenêutico, tive a necessidade de circundar o que fazia sentido nas narrativas “[...] entre o “ato de viver”, “o ato de contar” e o texto produzido pela atividade narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529) e os objetivos propostos na pesquisa. Os relatos, como cita Delory-Momberger (2012), produzem o processo do enredamento, que “[...] age e produz ação, e a ação que produz se exerce sobre o texto enquanto forma, mas se exerce também sobre o agir humano a que se refere o texto [...]”. O relato, então, não é somente o produto de um ato de contar, “[...] ele também pode produzir efeitos sobre aquilo que relata” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529). É neste movimento que a pesquisadora se volta e se posiciona, dando sentido ao que o/a narrador/a interpreta daquela experiência vivida, um

pensar mais profundo sobre a constituição do texto, do enredo em si, de cada uma das narrativas.

A continuidade deste texto seguirá entrelaçando fios presentes em outras narrativas que se avizinham, mas que delineiam contornos dos modos de ser e fazer a docência na Educação Profissional Técnica Integrada na Rede Estadual de Ensino.



A viagem não acaba nunca.
Só os viajantes acabam.
E mesmo estes
podem prolongar-se em memória,
em lembrança, em narrativa.

José Saramago, 1997

4 ENTRE LINHAS, AGULHAS E BORDADOS: TESSITURAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA

À mesa de trabalho, tecendo minhas atividades diárias, às vezes entre um edital e outro, surgia um lampejo de ideias e propostas para alguma formação continuada, naquilo em que pensava serem os pontos mais necessários para os bacharéis que entravam na docência da Educação Profissional Técnica Integrada. A porta da sala se abria e timidamente entrava um grupo de professores, com as dúvidas da chegada recente ao novo, ao estranho, ao não lugar. Procuravam a Secretaria da Educação em busca de resolução para os mais diversos problemas, mas para mim ficava sempre a sensação de curiosidade de saber como eram tecidos os modos de ser-e-estar na docência, construídos por esses professores, compreender os sentidos tecidos a partir dos percursos de vida-formação-profissão e como estas trajetórias contribuía na constituição da identidade profissional.

Nesse sentido, fiz uma dobra no tempo dessa costura e retomo a atividade profissional da minha mãe-professora-costureira. Fiz um emaranhado de fios que tecidos e costurados pelas marcas das experiências de vida-formação-profissão revelaram em minhas memórias e nas narrativas dos docentes colaboradores os processos que os conduziram a tornarem-se professores, a mãe costureira-professora e as/os bacharéis atuando na docência no ensino profissional técnico, como diz Rios (2011, p. 113) “[...] negocia discursivamente as identidades que o atravessam, vivendo no movimento [...]”, nesse movimento de questionar as suas certezas e incertezas de pertencimento, de ser e não ser professor.

A docência atravessou a vida da mãe-costureira pela necessidade de usar os seus conhecimentos de corte e costura em benefício próprio, da família e das outras mulheres do lugar. Independente dos sentidos que a costureira deu a essa atividade, aqueles eram tempos em que, independentemente da classe social e da etnia, desde cedo as mulheres aprendiam a trabalhar com agulhas, linhas e bordados. As decisões e a coragem da minha mãe sempre me surpreenderam e, ao entrecruzar em seus caminhos as trajetórias de vida-formação-profissão dos docentes colaboradores da pesquisa, as narrativas ganharam outros sentidos. Portanto, “[...] cortar e costurar naquela época já profissionalizava as mulheres, pelos cursos por correspondência, caso do Instituto Universal Brasileiro” (FRASQUETE; SIMILI, 2017, p. 270). Entretanto, a mãe-costureira sequer imaginava que os movimentos sociais e educacionais no país e no mundo lá fora já teciam importantes mudanças.

A chegada dos bacharéis à docência na Educação Profissional Técnica, por sua vez, é tecida pelos aspectos históricos, contextuais, por meio das tendências formativas que sempre circundam os períodos, os contextos e as reformas educacionais. O ofício do professor antecede os primeiros formatos institucionais para a educação e para a prática da escrita. A partir da necessidade de estabelecer uma relação com o contexto no qual seu público encontra-se inserido e socializar o que considerava importante, a educação vem se modificando desde a Antiguidade até os dias atuais. Nóvoa (1995, p. 6) afirma que a consolidação profissional dos professores é carregada por lutas e diversos conflitos vividos na educação, ontem e hoje, tendo suas raízes nas problemáticas que os docentes enfrentam ao longo de sua história.

A escolha do docente colaborador desta pesquisa pelo Bacharelado deixa subentendido que não queria ser professor e sim exercer outra profissão, ao menos naquele momento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que norteia os pressupostos para a educação brasileira, estabelece princípios de igualdade e de flexibilidade no sistema educacional, que organiza e dá sustentabilidade ao exercício da docência dos professores bacharéis, assentados nos interesses sociais, históricos e culturais contemporâneos. Os princípios que foram definidos para cada uma das graduações são estabelecidos, especificamente, para cada área de formação profissional.

Esses princípios contextualizam toda uma conjuntura que envolve histórica e socialmente os estudantes, ocasionando tensões e desdobramentos que afetam a vida das pessoas e seus processos profissionais e, em sua maioria, os que estão no exercício da docência na Educação Profissional Técnica são bacharéis, engenheiros e tecnólogos sem habilitação para a docência, envolvendo uma frágil relação desses profissionais com a formação pedagógica, indefinida ainda nos tempos atuais nas políticas de formação desses docentes.

Os bacharéis, especialmente os engenheiros, “[...] tornaram-se professores e, muitas vezes, dividem seu tempo entre o exercício desta profissão e o daquela para a qual se formaram nas universidades” (SOUZA; NASCIMENTO, 2013). Nesse sentido, ao chegar à docência constituem os não-lugares (AUGÉ, 2004)¹⁰ e os entre-lugares (SANTIAGO, 2000)¹¹

¹⁰ Para Marc Augé (2004), a supermodernidade é a marca de nossa época, tem sua origem em três aspectos relacionados pelo excesso: a superabundância factual, a superabundância espacial e a individualização das referências. Estes fatores encontram sua materialização plena nos não-lugares. Segundo Augé, “[...] os não-lugares correspondem aos espaços funcionais construídos com determinadas finalidades objetivas (comércio, transporte, lazer) e o tipo de relação e de experiências transitórias, supérfluas, funcionais que os indivíduos e

despertando as incertezas e a curiosidade acerca do papel que ocupam na Educação, às vezes permanecendo em trânsito, às vezes em espera ou somente de passagem. Os não lugares tencionam efeitos desorganizadores, assim como puxar o fio de alguns pontos e desfazê-los, como forma de dissolver, momentaneamente, as formas como nos relacionamos ou pensamos e representamos nossas identidades.

Os modos de se constituir docente na educação profissional técnica assentam-se nas trilhas da história, no nascimento da profissão docente, e sua identidade como professor vai sendo tecida e se constituindo ao longo de um processo formativo que não foi pensado e organizado de forma sistemática, ao contrário, surgiu em atendimento às demandas legais e em contextos bem específicos. A ausência de políticas educacionais para a formação continuada desse docente se reflete em sua prática, que é prejudicada pela ausência do contato com os saberes pedagógicos durante sua formação acadêmica, em sua entrada na docência e na formação continuada.

4.1. A DOCÊNCIA QUE ATRAVESSA A VIDA: INICIAÇÃO PROFISSIONAL E O SER/CONSTITUIR-SE PROFESSOR

Durante milênios o aprendizado das profissões se deu na relação direta do mestre com o seu aprendiz, não em uma escola, mas no local de ofício do artesão. A constituição dos aprendizados de jovens e senhoras com os tecidos, linhas e máquinas de costura também não foi diferente. A princípio, a escola de corte e costura de minha mãe funcionava em uma sala adaptada em nossa casa. Uma mesa grande foi doada para os primeiros riscos, traçados dos moldes e cortes dos tecidos. Algumas máquinas de costura, ainda com pedal, agregavam o ambiente da *escola* de corte e costura.

grupos mantém com esses espaços. Lugar é definido como um espaço antropológico e que apresenta características identitárias, relacionais e históricas. Inclui ainda a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza. A oposição a estes espaços são os não-lugares, ou então, todos não identitários e com os quais o sujeito não consegue estabelecer vínculos relacionais durante a sua ocupação”. (AUGÉ, 1994, p. 74- 87)

¹¹ O conceito de entre-lugar é apresentado pela primeira vez por Silviano Santiago na década de 70 a partir de sua reflexão sobre o intelectual brasileiro perante a dominação dos referenciais estrangeiros. Tal conceito tomou sentidos mais amplos e pertinentes para com a busca de identidade espacial. Esses entre-lugares fornecem o campo para a elaboração de estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade e a postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria sociedade. O entre-lugar, portanto, é um conceito que aponta para um determinado arranjo espacial que se caracteriza por ser fronteira, ou seja, ao mesmo tempo em que separa e limita, permite o contato e aproxima. (MORICONI, 2019).

Nos espaços formais da educação escolar, naqueles idos, espaços, tempos e materiais já faziam parte da ordem social e escolar. As carteiras em duplas ou individuais, os horários, relógios, campanhas, as salas específicas, os espaços da ordem de chegada e dos encontros, como o pátio, enfim, esses movimentos compõem também muitas trajetórias dos docentes bacharéis. O aparato escolar ainda tem muita força educativa e as experiências significativas marcam e continuam deixando marcas nesse habitar da ação educativa do professor.

Muitas mudanças foram acontecendo, mas para o futuro professor ou professora, ainda falta compor a costura do seu tempo a partir das experiências pedagógicas que marcaram a sua vida.

As experiências de vida-formação-profissão constituem as identidades em formação desses e dessas docentes que são atravessadas pela historicidade pessoal, de herança social e cultural. Para Rios (2011, p. 16-17), “[...] está impregnada de uma complexidade de conflitos, provenientes das diferentes referências de identidades construídas pelo sujeito nas suas relações com o outro. [...], fragmentada, contraditória e em fluxo”.

Pensar no professor como profissional requer analisar como se dá sua formação para a docência como profissão, ou seja, como se processa a passagem para o campo específico da docência no ensino profissional e técnico de nível médio, sendo personagem protagonista-produtor de sua identidade de saberes, que mobiliza e constrói em sua prática cotidiana de trabalho no campo da educação.

Vejamos a narrativa do professor Da Mata em seu primeiro dia de aula em um Centro Estadual de Educação Profissional, em turmas da Educação Profissional Técnica Integrada:

A primeira coisa que a Diretora me falou foi a disciplina que iria ensinar e depois foi logo um convite para irmos à sala de aula. O forte na região é o couro e artefatos de couro, mas o CEEP ofertava também os Cursos de Agropecuária, Artefatos de Couro, Gestão e Enfermagem. Eram esses quatro cursos e não era um eixo específico, não tinha nada específico. Fizemos uma pesquisa na região e como lá atendia toda Bacia do Jacuípe, usamos uma pesquisa e identificamos as profissões que poderiam ser inseridas no contexto trabalhista da região e fizemos a oferta desses cursos. Fui designado para ensinar no curso de Técnico de Artefatos de Couro. A disciplina que eu teria que trabalhar tinha o nome de *Design* de Couro, eu não tinha conhecimento sobre essa matéria. A diretora falou: "Você não fez *marketing*?" Respondi que *marketing* é diferente de *design* e tentava explicar para a diretora o que era *marketing*. Fiquei em pânico, pensando o que faria, e ainda, um colega me falou que lá não tinha como escolher em qual disciplina ensinar. Fiz um concurso para uma coisa e iria trabalhar com uma disciplina que não conhecia. Fiquei com duas disciplinas: Gestão e essa matéria de *Design*. Uma turma de Fundamentos da Administração e duas turmas de *Design*. E foi exatamente aí que comecei a dar aulas, na turma de *Design de Couro*! A primeira vez que eu ia entrar em sala de aula. A

Diretora me levou justamente para conhecer essa turma e eu já em pânico me perguntava o que ia falar para esses estudantes. A Diretora me apresentou como professor da turma. Foi um dia marcante em minha vida, meu primeiro dia como professor. E isso foi em 2009, já fazem 11 anos na docência da EPT no Estado da Bahia. (DA MATA, Extrato da Narrativa, 2020)

Essa primeira experiência do professor Da Mata, ao iniciar sua docência em 2009, representou a etapa fundamental para a sua constituição do ser professor. Estão presentes em sua narrativa as tensões do primeiro dia e a aceitação de desafios repleta de expectativas por novas aprendizagens, além do que viveu no bacharelado em Administração e Marketing, contribuindo, essencialmente, na constituição da identidade docente e que também vai se configurando por meio das aproximações com os processos educativos, produzidos nos sentidos do ser professor e na dinâmica da realidade escolar, mais especificamente na Educação Profissional Técnica Integrada.

Nóvoa (1995) afirma que o docente, nos processos de constituição de sua identidade social, também acredita na necessidade de investigar os saberes que ele já possui, refletindo sobre esses saberes e os pontos de vista teórico e conceitual. Ainda, segundo o autor, nesse processo constitutivo de identidade por meio da formação profissional, e em serviço, ele vai construindo novos saberes aliados à sua prática, compreendendo e transformando o seu saber e fazer docente num processo contínuo para a construção da sua identidade profissional docente.

A narrativa do professor Da Mata expõe a falta de uma equipe pedagógica que os orientasse sobre as atividades educativas que seriam desempenhadas pelos docentes. Percebe-se, também, que pela ligeireza na condução do professor Da Mata até a sala de aula, não houve nenhum preparo, não visualizando nenhum coletivo de professores, talvez devido à recém criação do CETEP, já que ele iniciou sua docência logo em um dos primeiros Centros de Educação Profissional inaugurados no interior do Estado e os professores e as professoras ainda estavam chegando. O novo, para estudantes e professores, propicia outras experiências e outros saberes que marcam e que ficam em seus corpos-território. A constituição da identidade docente espelha-se em muitas formas, definidas e redefinidas em meio a essas experiências nas realidades de docentes e estudantes. É uma pluralidade de experiências que acontece no mesmo espaço e tempo e que começa a forjar nesse início de processo formativo a identidade docente.

Para Guimarães (2004, p. 32), a identidade profissional docente vem sendo entendida nos formatos em que a profissão docente é constituída e representada socialmente. A identidade profissional docente e as formas como é representada, individual, coletiva e

institucionalmente estão estreitamente ligadas. Nesse sentido, os modos de ser do professor da educação profissional foram se constituindo nas trilhas da história, no nascimento da profissão docente. Ao compreendermos a formação de docentes para a Educação Profissional, no Brasil, em uma perspectiva histórica, vimos que as propostas ou ações para essa formação não foram pensadas e organizadas de forma sistemática, tendo em vista que, invariavelmente, surgiram em atendimento às demandas legais e em contextos bem específicos. Um desses contextos é o vivido recentemente na Pandemia da Covid-19, que instaurou incertezas e revelou o despreparo no campo político educacional a despeito da organização administrativa e pedagógica das instituições educativas e também o descrédito na ciência.

O professor Daniel Suárez (2021), da Universidade de Buenos Aires, em sua fala na Conferência Profissão docente na América Latina: cenários da (pós)pandemia¹², contextualiza os cenários em que as políticas de identidade docente “[...] foram interpeladas a partir, fundamentalmente, dos discursos, dos dispositivos e das práticas institucionalizadas acerca dos docentes”. E continua:

A pandemia nos deixou em uma situação muito incômoda, o (pós)pandemia é um lugar muito inserto e pouco previsível. Pensar a interrupção do fluxo da nossa vida, da nossa experiência. Pensar o passado com novas interrogações, novas chaves. E nessa reflexão sobre o passado, pensar as formas que estamos vivendo e experimentando o mundo. Exercendo um “pessimismo inteligente. [...] O que acontece com a experiência do tempo, do espaço, do lugar, da sociedade, dos vínculos, que são alterados e transformados radicalmente. Já não é mais a escola onde os alunos se encontram, são espaços escolares diferentes”. (SUÁREZ, 2021)

Suárez (2021) nos convida a pensar sobre as experiências vivenciadas nessa fase, que são principalmente os aspectos relacionados à constituição da identidade docente, por meio da construção do nosso conhecimento profissional e na socialização das nossas experiências. Para isso, ele nos questiona “Qual era então a configuração de políticas de identidade docente no passado, antes e também durante a pandemia?” A identidade docente sempre esteve atrelada a uma ordem nos contextos políticos vigentes. [...], “[...] poderíamos fazer uma genealogia dos discursos e das práticas da identidade docente, no que chamo de proposições de identidade docente” (SUÁREZ, 2021). Nesse sentido, os processos relacionados à educação, embora variassem de uma sociedade para a outra, mantiveram a figura do professor sempre à frente, na busca por um docente ideal, criando a necessidade de constituir uma

¹² Palestra proferida no IV Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica (IV CODDIBA), 19 mar. 2021, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil.

identidade sobre quem ele é e onde ele tinha que se enquadrar. O professor já foi o vocacional, numa perspectiva jesuítica, desde os tempos coloniais, com o transplante da tradição clássica-humanística da educação do velho mundo trazida pela obra dos padres jesuítas.

Segundo Nóvoa (1991), a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, tendo em vista que desde o século XVI já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente. As mudanças ocorridas no controle da ação docente adquiriu contornos muito específicos devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização dos professores e, já no século XVIII, se discutiam como deveriam ser as características um bom docente – um ensaio à identidade docente – e também um estatuto de conduta para os que se dedicam à educação, atravessado por um movimento de secularização do ensino que culminou em sua estatização (NÓVOA, 1991).

Suárez (2021) fala que no período contemporâneo “[...] justamente na proeminência da ideia normalizadora” da identidade profissional docente, quando há uma disputa sobre essa hegemonia, os significados percebidos fortemente na década de 60 demonstram similaridades no agora, em como eram mediados por alguns centros de poder no intuito de fortalecer aquela antiga ideia da profissão docente:

Significado muito forte, ainda vigente. O docente como funcionário do Estado, do aparato administrativo burocrático do Estado, começa a disputar sentidos também dessa figura abnegada, sacerdotal do professor, começando com a participação dos Sindicatos dos professores, começou uma forte negociação em torno de quais são as publicações e dos direitos dos professores, como se organiza sua carreira profissional, como pode pensar-se como um funcionário do aparato burocrático com suas regras de funcionamento muito estreitas. (SUÁREZ, 2021)

O professor já foi considerado o técnico, conforme a visão tecnicista. Era o simples reprodutor de conhecimentos, justamente para atender a uma ordem global econômica que vinha de organismos internacionais. “[...] começa também a mexer na ideia de um professor, uma professora como um técnico ou uma técnica, que eles chamavam à época de profissionais da educação, significando uma forte proletarização do professor”. (SUÁREZ, 2021). Nesse sentido, o professor bacharel, ao iniciar sua docência na Educação Profissional Técnica Integrada, deverá ser ofertado a ele formação inicial que assegure a socialização de conhecimentos visando melhor compreensão do contexto social e histórico em que a educação profissional técnica foi sendo construída para que o futuro docente se torne um profissional histórico-crítico.

Em outro momento, o professor precisou ser o trabalhador da educação, nos anos 1980, por conta de todo movimento pela educação, pelos movimentos sociais e por toda evolução ocorrida nos anos 80, quando foram instaladas as pedagogias críticas, já no final dessa década:

[...] tem textos muito interessantes que demonstram que essas interpelações tecnocratas, na realidade, construíram uma ideologia do profissionalismo, mas que em termos do concreto, confinaram o professor a um lugar subordinado dentro da divisão social e técnica do trabalho escolar. Os professores deveriam administrar receitas didáticas, saberes pedagógicos, saberes disciplinares construídos no outro lado, são somente os professores agentes de contextualização, agentes desse conhecimento construído no outro lado. Se estabelece então uma forte desqualificação do professor e da figura do professor, submetendo-o a uma posição subordinada da redação de saberes de poder na escola. (SUÁREZ, 2021)

Assim, não somente *no outro lado*, nos países anglos, como menciona Daniel Suárez, (2021), “[...] mas também na América Latina, já vinham sendo trabalhadas outras denominações, outras designações para pensar a identidade do trabalho docente”, surgiram novas propostas, novas possibilidades na visão do docente como investigador de sua própria prática, como um intelectual crítico, transformador, naquilo que deveria ser. Nesse sentido, os elementos constitutivos da identidade docente de cada professor e professora colaborador/a dessa pesquisa foram sendo tecidos desde o momento em que começou sua atuação na escola e foram atravessando a vida de cada um, de cada uma. Esse é um debate que não é recente dadas as transformações econômicas e sociais que atravessam o docente e a escola. Como menciona Nóvoa (1989, p. 14):

A transição para o século XXI não se compadece com uma concepção centralizadora e estatizante do sistema de ensino, concepção herdada de uma época histórica completamente diferente da actual; precisamos de uma outra escola e de um outro professor.

Nesse viés, a compreensão acerca de como o professor deveria ou deve ser, ou seja, a conformação de uma constituição da identidade do professor e da professora estava implicitamente definida nas modalidades de formação que eram ofertadas, no desenvolvimento curricular formativo, nas políticas de avaliação, enfim, “[...] sempre continham um mecanismo normativo que garantiam o controle desqualificante dos docentes”. (SUÁREZ, 2021). A formação inicial, seja para licenciados ou bacharéis, não resulta em um/a profissional pronto, pois, é um “[...] processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. (GARCIA, 2009, p. 11).

Quanto às questões de entrada na profissão e de condições de trabalho docente, também impactam nos modos de ser professor/a na Educação Profissional Técnica, como podemos observar na narrativa do Professor Enzo:

Além das disciplinas que dou aulas, tentei ficar um tempo como articulador. Mas, a barreira de você ser do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e trabalhar como articulador é muito grande. Muitos professores que são da rede não nos respeitam. Eles não aceitam muito o REDA, criando uma relação de subordinação, eu não sei o que passa na cabeça deles, mas eles não aceitam. Então, eu disse: “olhe Diretora, eu prefiro ficar de fora, trabalhando mais próximo a você e lhe dando suporte, você coloca outra pessoa como articulador porque realmente não está surtindo efeito, eu marco as reuniões ninguém aparece, eu passo nos corredores, nas salas de professores e a gente ouve comentários”. Enfim, eu percebi que poderia render muito mais e agregar muito mais saindo desse holofote e trabalhando mais dando esse suporte à direção da escola. Ela como diretora não tem essa especialização na minha área, então para o diretor que não tem esse conhecimento técnico para lidar com algumas questões específicas da área, é extremamente complicado. Mas a ideia realmente foi transformar o curso de Edificações de Desenho Arquitetônico em um curso que desse um nível de competitividade e de inserção no mercado de trabalho direto aos nossos alunos formados. (ENZO, Extrato da Narrativa, 2020)

A narrativa do professor Enzo explicita suas dificuldades e desafios ao iniciar suas atividades docentes e as barreiras que encontrou ao demarcar o formato de sua contratação pelo Estado. A entrada na docência do professor iniciante e os demais docentes da Educação Profissional Técnica Integrada é desafiadora, tendo em vista que geralmente se sentem pouco acolhidos e integrados junto aos outros professores mais experientes.

Esses professores são legalmente habilitados e autorizados a exercerem a docência, e o fazem oficialmente. A Resolução n. 6 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece, no seu Título IV, artigo 40, que:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012, p. 12)

Na continuidade da análise da narrativa do professor Enzo, as primeiras impressões não trouxeram implicações significativas para o desenvolvimento futuro de suas atividades na escola, buscando outras estratégias para encurtar os distanciamentos e fortalecer suas atividades docentes, possibilitando que, a partir dessas experiências iniciais, fosse atravessado

pelo processo de construção da identidade do profissional docente, superando os obstáculos dessa fase inicial. Nesse sentido, é importante mencionar Nóvoa (2002, p. 23) que assinala: “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Na narrativa a seguir a professora Assagi reconhece suas limitações formativas iniciais, tendo em vista que quando se deu sua entrada na docência não tinha noção do trabalho a ser desenvolvido como professora, pois tinha somente as referências de docência da sua memória de estudante:

Em 2016 eu assumo efetivamente a sala de aula. E foi muito intenso porque você encara toda essa complexidade de estar em sala de aula. Quando eu entrei, eu não entendia. Comecei a perceber que tem uma variedade de coisas que o Bacharel na sua formação não recebe, que é justamente essa parte pedagógica. Então a gente não tem muito conhecimento nesse sentido. Somente da nossa parte técnica. Então posso dizer que no campo da Administração consigo lidar de uma forma muito tranquila, mas em compensação não tenho didática. Eu não sabia preencher uma caderneta, não sabia lidar com o estudante. Eu tinha que estar mais atenta a minha sala. A minha experiência em sala de aula é da Universidade. Às vezes a gente acha que algo que a gente viu enquanto estudante vai provocar o nosso estudante ao debate, mas não. São outros caminhos. Então eu estando dentro da docência eu percebi que não tinha essas referências, e que eu conhecia muito pouco do que era a educação profissional. No primeiro ano mesmo, era o período de adaptação, de conhecer e achar tudo muito legal. O segundo já foi me instigando. Eu não sabia formular bem uma prova: o que é que eu quero extrair dessas provas? Enfim, isso que só a formação de professor que dá. O que eu precisava era ao menos desse olhar mais didático pra gente entender bem isso. [...] Hoje, eu olho muito as minhas provas de antes, e que é uma coisa bem antiga...na linguagem, na formulação das questões. Mas é que faltava a formação pedagógica. A formação que eu tinha era muito superficial, principalmente em complementação pedagógica, que era muito superficial, mais que deu esse olhar. A especialização ela me trouxe um arcabouço mais teórico da educação profissional, entender educação profissional. (ASSAGI, Extrato da Narrativa, 2020)

A professora Assagi relata suas experiências por meio das dúvidas que eram perpassadas nos elementos da prática docente, como ela mesmo exemplifica a questão da avaliação. “[...] é justamente essa parte do pedagógico. Então a gente não tem muito conhecimento nesse sentido. Somente da nossa parte técnica” (ASSAGI, 2020). Sua formação, naquele momento, não lhe proporcionava esse saber, o saber pedagógico. Porém, demonstrou segurança referente aos saberes do campo de sua área de formação, fato importante no exercício da docência, que se fortalece ao longo do processo formativo. Na perspectiva de Contreras (2016), saber ser professor demanda mais do que conhecimentos

externos, técnicos que são aprendidos durante a formação inicial. Os comportamentos, as destrezas, as atitudes desenvolvidas nas práticas reais são evidências relevantes dos caminhos que o ensino deve seguir.

Os saberes vão se constituindo pela experiência, os saberes tácitos e intuitivos começam a dialogar com os saberes pertinentes à docência, que veem da formação continuada. Assim, “[...] a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198), ou seja, as experiências transformaram a visão pedagógica da professora Assagi e a fizeram superar a ausência dos dispositivos pedagógicos formalmente ensinados.

4.1.1 O lugar, o não lugar e o entrelugar nas identidades docentes: arremates no avesso do bordado

Mulher, mãe, costureira e professora de corte e de costura, haja vista que cortar e costurar exigiam habilidades distintas, essas eram algumas das mais diversas identidades tecidas por minha mãe. Coser os pedaços do seu fazer-se, unindo os pontos um a um com suas agulhas, num entrelugar, em trânsito nesses lugares, de mãe, professora, costureira. Os movimentos que atrevessaram as atividades empreendidas pela costureira-professora subverteram uma época em que a imagem feminina era refletida na realização dos afazeres do lar, quando não se tinha o luxo de ter ajudantes ou babás e as filhas mais velhas ajudavam nos afazeres da casa e tomavam conta dos pequenos. Minha mãe era rígida e firme quanto à nossa educação, exercendo um controle tácito, de modo que as filhas e o filho já sabiam pela forma do olhar qual castigo seria dado.

A casa das dez mulheres e um homem, durante todo o ano, recebia a visita de uma grande amiga e parceira da nossa mãe-costureira-professora, que era Mariana, carinhosamente chamada por todos nós de “Miana”. Uma mulher negra, nascida e moradora da Ilha da Jatubarana, localizada no Rio São Francisco, e que fica entre os estados da Bahia e de Pernambuco. Ela nos dizia que vivia de visitas, pois escravidão nunca mais, já que bastava o que todos os seus ancestrais tinham passado. Então, ela ficava entre a sua morada na ilha e as visitas, pouco espessadas, em casa de amigos. Vivia em trânsito em seus entrelugares. Miana foi nossa segunda mãe. Compartilhou amor, educação, alegrias e dificuldades. Miana quando vinha da ilha trazia em sua bagagem o que produziam no lugar, como a cana, o beiju diferente, a mandioca, tigelas e brinquedos de barro. Lembro-me de uma grande roda que Miana realizava com a gente, nos momentos em que a costureira-professora costurava esses

afazeres. Miana compartilhava os bagos de cana, cortados e descascados, divididos nas tigelinhas de barro. No centro, um alguidá, a sua grande peça de barro, cheio desses bagos de cana. Podíamos repetir, mas somente após o seu olhar apurado se tínhamos chupado todo o caldo dos nossos bagos. Ela nos dizia que plantar e cortar a cana dava muito trabalho e que nem todos podiam chupar uma cana tão doce e já descascada. E contava muitas histórias do seu tempo de menina. Lugares ocupados, entrecruzados no fiar da profissão de mãe-docente-costureira ocupados na relação consigo e com os outros, eram tecidos nessas histórias.

Dito isso, segundo as narrativas produzidas pelas professoras e pelos professores colaboradores dessa pesquisa, referentes à vida-formação-profissão, seus percursos na produção da profissão docente na educação profissional técnica e também sobre outras identidades produzidas, demarcaram um lugar especial sobre o significado da docência em suas vidas, tecendo um conjunto de condições subjetivas e objetivas para o desenvolvimento de sua identidade profissional docente, que é fluida e em constante movimento. Relações com a profissão a ser exercida e com o outro da formação eram produzidas nos fios do enredo narrativo.

A escola foi o primeiro lugar em que os professores bacharéis, colaboradores dessa pesquisa, teceram seus primeiros passos no processo de constituição da identidade docente, já que sua escolha precípua de formação não contemplava a docência. Para Rios (2011, p. 92),

[...] Nesse contexto, a escola é analisada como um espaço de posicionamento discursivo em que o sujeito ressignifica suas identidades sociais, levando em consideração as experiências às quais foi submetido na família e na própria escola e o uso delas em suas práticas sociais.

Nesse contexto, penso que o lugar é uma das bases de produção da vida, que posso analisar por meio da tríade de quem o habita, da identidade e do próprio lugar. Habitar a docência se revela no plano da vida e do sujeito docente. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. Há a necessidade de considerar o corpo, pois é através dele que ocupamos e nos apropriamos dos espaços em nosso corpo-território. Ao narrarem seus percursos de vida-formação-profissão, “[...] esses lugares próprios” (CERTEAU, 1994, p. 199) ocupados por cada um dos docentes, ganham sentidos, na medida em que o que foi marcante e o que os tocou transformam-se em experiências.

As narrativas são únicas e singulares e alguns pontos principais foram marcantes, o que os transformaram nas unidades de sentido que foram trabalhadas ao longo do texto

dissertativo. Porém, dada às minhas expectativas como pesquisadora, me detive em um item em especial para destacar algumas narrativas sobre o início das trajetórias e dificuldades iniciais, o processo de não escolha ou escolha da docência, como constroem cotidianamente sua identidade profissional docente e as experiências de formação continuada.

Como a costureira-professora, a docência dos bacharéis no contexto da Educação Profissional Técnica apresenta-se como “[...] tonalidades novas a um ofício tão perene e sempre repostado, porque vivido e aprendido em tensões sociais tão diversas (ARROYO, 2011, p. 136).

A chegada à docência não foi demarcada pela escolha ao cursar o bacharelado, o que aparece em diversas narrativas que evidenciam como se deu esse processo. No que se refere às questões pedagógicas, os bachareis que atuam na docência continuam atravessados pela dicotomia entre o bacharelado, com suas especificidades, que não prepara e não habilita o bacharel para o exercício do magistério, e a licenciatura, com sua formação voltada para o exercício da docência.

Os Centros de Educação Profissional Técnica Integrada têm seus quadros de docentes formados por licenciados que atuam nas disciplinas da área básica e por bachareis que atuam nas disciplinas técnicas. Os bachareis, que são contratados sem formação profissional para a docência e com pouca ou nenhuma experiência na educação formal, se deparam com o novo e os desafios de uma nova profissão. A contratação é por tempo determinado, podendo permanecer por mais tempo a depender da necessidade e da legislação que rege esses contratos. A maioria dos bachareis possui outra atividade paralela à docência, em suas áreas específicas de formação.

A escola, é uma instituição/lugar definida “[...] como um espaço antropológico e que apresenta características identitárias, relacionais e históricas” (AUGÉ, 1994, p. 74). Para Santos (2002), é no lugar e no cotidiano compartilhado entre as pessoas, os negócios e as instituições que se contróem as bases para a vida em comum, visto que “O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas” (p. 322). Nesse sentido, a preocupação do autor é compreender o conteúdo geográfico do cotidiano por meio da materialidade, “[...] mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade” (SANTOS, 2002, p. 322).

A constituição da identidade do/a professor/a bacharel é atravessada pela reflexão de ver a escola como lugar de formação para o exercício de outra profissão a partir de suas percepções e da interação com os/as outros/as professores/as. Nesse sentido, a formação para

a docência tem início como um entrelugar, como metade de um caminho entre a falta de formação para a docência, que o bacharelado não lhe proporcionou e que as atividades da docência exigem, e a própria escola como local fonteiriço, que permite trocas de pessoas, ideias, valores e posturas que produzem diversos sentidos para a constituição de identidades.

Para Rios (2008, p. 21-22):

Do lugar de onde o sujeito fala representa uma construção de vozes as quais autorizam a dizer quem ele é, naquele tempo e espaço específico. Nesse movimento de sentidos entre o falar e o silenciar, a identidade de um sujeito que não é mais una, indivisível esingular; torna-se híbrida, fluida, produzida discursivamente a partir de um posicionamento histórico e social do sujeito frente aos diversos papéis sociais por ele exercidos.

A narrativa do professor Da Mata fala sobre a sua chegada à escola que ia dar aulas pela primeira vez, quando, “[...] em lugar de separar e isolar experiências, em lugar de introjetar o rebaixamento cultural que lhe é imposto para se afirmar pelo ressentimento dos excluídos [...]” (SANTIAGO, 1997, p. 371), o professor estabeleceu outras perspectivas por meio das falas de outro professor. Assim, compreendemos que quanto mais entendimento com “[...] povos localizados no entre-lugar das relações espaciais” (SANTIAGO, 1997, p. 371), teremos melhor condição de saber o que almejamos falar e a quem pretendemos nos dirigir. Nesse sentido, o professor Da Mata, em sua narrativa, demonstrou as inseguranças do primeiro dia na escola e no exercício da docência, assim como a disponibilidade de viver as suas experiências e observar as experiências dos seus pares, alunos e alunas e os colegas de profissão docente.

Recebi dos meninos um apelido muito peculiar, “professor miseravão”. Alguns professores falavam isso pra gente: “Professor, vai com calma porque os alunos não são tão preparados para isso. Você tem que ir com calma, tem que perceber as histórias deles”. E aí eu bebi muito dessas fontes, das falas dos professores que já estavam há mais tempo. Havia um professor [...] maravilhoso, um cara dinâmico que não se atém àquelas convenções que todo mundo faz com relação à saudosismos: “Ah não, porque no meu tempo é isso, meu tempo é aquilo”. Não! Ele dava aula de Português na rua, corrigindo os erros ortográficos. Ele fazia um trabalho maravilhoso com os alunos, ia até as ruas pegar placas de oficina pra consertar, e falava: “não basta a gente está falando o erro, a gente tem que ir lá e orientar de um jeito cauteloso”. Então o aluno ia lá corrigia, e fazia umas plaquinhas bonitas, ao invés de deixar daquelas placas com erros de português. Então quando eu vi esse trabalho desenvolvido por ele pensava, como uma pessoa prestes a se aposentar está tão predisposto. (DA MATA. Extrato da Narrativa, 2020)

A narrativa da professora Assagi também fala dos vínculos criados no espaço escolar,

num duplo movimento de aproximação e afastamento, um entre lugar, o lugar de observação, de análise, de interpretação não é nem cá, nem lá, é um determinado *entre* que tem que ser inventado. A professora Assagi, ao falar que “[...] não é qualquer pessoa que pode ser professor”, fala do lugar da instabilidade, mas que prevê aproximações:

Tem gente que acha que é muito fácil, que qualquer pessoa pode ser professor. Mas isso na prática não é, não é verdade. Eu peguei uma disciplina que era muito boa. Vejo os discursos sobre ela... porque é muito complexa, porque envolve tecnologia, é uma disciplina muito técnica, pouco flexível. Mas eu comecei a gostar dessa disciplina, tanto que desses anos todos, a maior parte da minha carga horária, assim 90% da minha carga horária, é exclusivamente com essa disciplina. Então isso acaba gerando uma possibilidade de ir aprimorando. (ASSAGI, Extrato da Narrativa, 2020)

A professora “[...] estabelece-se novos territórios discursivos e identitários, em um movimento diaspórico, eles e elas constituem lugares” (RIOS, 2011, p. 91). É um posicionamento que defende que a docência não pode ser considerada como “[...] um lugar estático, como um não-lugar de circulação rápida” (AUGÉ, 2012, p. 56), mas como um entrelugar para a reflexão dos tempos e espaços da iniciação à docência..

Sobre não-lugar e entre-lugar vou situá-los sob o viés socioantropológico de Marc Augé e Michel de Certeau, explicitando os conceitos de lugar, não lugar e entrelugar e suas implicações na constituição da identidade docente dos professores bacharéis.

Para o antropólogo Marc Augé, os espaços antropológicos são todos aqueles que apresentam fortes vínculos sociais e culturais, que se constituem em espaços existenciais, de profunda relação do indivíduo com o mundo que o cerca, onde lugar é o espaço vivido, do cotidiano, que carrega consigo a afetividade e a memória, apresentando características identitárias, relacionais e históricas. Inclui ainda a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza.

A oposição a estes espaços são os não lugares, ou então, todos não identitários e com os quais o sujeito não consegue estabelecer vínculos relacionais durante sua ocupação. Para Augé (1994, p. 87), os não-lugares correspondem

[...] aos espaços funcionais construídos com determinadas finalidades objetivas (comércio, transporte, lazer) e o tipo de relação e de experiências transitórias, supérfluas, funcionais que os indivíduos e grupos mantêm com esses espaços. São realidades complementares e em oposição aos espaços antropológicos, onde este último é capaz de criar um social orgânico, o outro cria uma tensão solitária.

Esses conceitos são importantes para o nosso entendimento acerca dos lugares e a lógica de produção dos não lugares na sociedade contemporânea. O lugar para Certeau (1994) é regra, poder, indica uma posição de estabilidade, uma configuração de posições e “[...] é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (p. 201). Já o não lugar constitui-se a partir de uma construção de sentidos ligados às práticas ou táticas que são capazes de alterar o sentido da estratégia

Augé (1994) também chama atenção no tocante a essas categorias de lugar ou de não lugar. Elas não existem em uma forma absoluta, pura, pois são polaridades onde tanto os próprios lugares quanto as relações se recompõem, onde “[...] o primeiro nunca é totalmente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente” (AUGÉ, 1994, p. 74).

Apresentando sob uma lógica de transitividade do indivíduo, enquanto constituição das suas identidades, Augé (1994, p. 23) afirma que “[...] a individualidade absoluta é impensada”, em função das condições de interrelações que o indivíduo estabelece com o coletivo. Portanto, o não lugar é orientado pela negação de um determinado espaço de pertencimento e de valorização, sem precarização, no que se refere às condições históricas, sociais, econômicas que atravessam a constituição da identidade profissional docente do professor bacharel.

Como na narrativa da professora Ayana, a construção da identidade profissional docente acontece ao longo de toda a vida, atravessada por interações sociais com os outros e nos enviesamentos, nos deslocamentos das influências internas e externas nas quais transita, nos entrelugares. “[...] Apesar de a noção de ‘entre-lugar’ servir, em princípio, para marcar o lugar não-essencializado, a posição por assim dizer ‘indecidível’ do outro que somos”. (SANTIAGO, 2000a, p. 28). Esses entrelugares colaboram para a criação de estratégias de subjetivação que propiciam o início de novos sinais de identidades:

Eu tenho um atelier de costura de moda afro, eu só costuro para candomblé. É o que dá o sustento de fato, entendeu? Eu tenho a costura, eu faço cabelo, eu faço sucesso! Tenho um estúdio de sobancelha definitiva, são essas as minhas atividades paralelas à docência. Ela não perpassa pela docência, mas fortalece o meu saber e compartilho meu exemplo de empreender e de resistência com os estudantes. [...]. Nesse período de pandemia o salário passou a ser um salário-mínimo seco. O meu plano B é costurar e às vezes levo a madrugada inteira, eu tenho mais é que costurar mesmo. Tenho que costurar, entregar, buscar, mesmo porque eu não posso perder a clientela, não posso é perder as oportunidades desse mercado; É um nicho de mercado. (AYANA. Extrato da Narrativa, 2020)

O não-lugar se constitui como outro espaço/tempo produzido no processo de formação

do professor e da professora para o Ensino na Educação Profissional Técnica e, como diz Augé (1994, p. 23), “[...] produzido pela cultura localizada em um tempo-espaço móvel, pela fluidez da identidade”.

O entrelugar é um espaço intermediário, onde as fraturas na compreensão de acontecimentos ou experiências encontram um lugar e surgem os tensionamentos, sem abandonar as visões e os paradigmas próprios a cada ser humano. Nesse sentido, “[...] os entre-lugares” são meio caminho entre aquilo que deveria ser consolidado, mas que ainda não vislumbrou, por algum motivo a sua totalidade” (BHABHA, 1998, p. 59).

O professor Assis narra seu gosto pela profissão, assim, como um entrelugar, revelando as tensões do lugar que ocupa, embora ainda tenha vínculos muito fortes com a profissão que exerce como Engenheiro Civil:

No campo da Engenharia Civil eu desenvolvo uma consultoria, o que me faz transitar com muita tranquilidade na intermediação que eu faço entre a engenharia/consultoria/trabalho e a sala de aula. A consultoria é uma atividade mais à distância. Não é mais na prática, como quando iniciei e ficava dentro de obra, acompanhando, gerenciando. Isso eu não faço mais. Hoje o que eu faço é mais a parte de consultoria. Gosto muito de ensinar na Educação Profissional. Eu adoro fazer aquilo ali, entendeu? É que eu gosto mesmo, eu gosto mesmo de estar ali em sala de aula, de estar ali perto deles, dos estudantes, passando o que eu aprendi para eles. Tenho que falar que também sou professor universitário. Já ensinei na Faculdade Maurício de Nassau por dez anos. Ensinei também por nove anos em uma faculdade em Lauro de Freitas, todas na área de Engenharia, e as disciplinas que lecionava eram as voltadas para área da Engenharia, cálculos de engenharia, cálculos matemáticos. (ASSIS, Extrato da Narrativa, 2020)

Os movimentos que levaram os professores bacharéis à docência foram narrados em suas histórias formativas nos diferentes acontecimentos que potencializaram as suas decisões no seu percurso de vida-formação-profissão. A chegada à docência é um processo complexo que envolve particularidades e, principalmente, para os docentes bacharéis, que reconhecem em suas narrativas ser um processo que exige formação e preparação específicas, sobretudo nos tempos atuais, quando o foco é retomado sobre a constituição da identidade docente, conectada às tecnologias e às exigências da juventude cada vez mais crítica. O processo da docência não se inicia e não se encerra ao findar a formação acadêmica. Nesse sentido, terá que superar a concepção do trabalho do/a professor/a apenas como transmissivo de matérias e conteúdo na construção/produção de experiências pedagógicas que o/a mobilize a habitar a profissão docente.

O ambiente escolar é lugar antropológico, relacional, carregado de sentidos para professores/as, estudantes, enfim, todas as pessoas que mantêm um vínculo com a escola.

Nesse lugar, a escola, não se desenvolve somente as habilidades cognitivas, mas também é atravessada por experiências e aprendizagens. Os lugares antropológicos criam um “[...] social orgânico, vivo, os não-lugares criam uma tensão solitária” (AUGÉ, 2012, p. 87). Nesse sentido, o lugar se edifica por meio da sensibilidade e dos fragmentos de identidades dos sujeitos e/ou da dimensão que ali se torna lugar. Significando que entre o/a docente e o lugar/escola cria-se um vínculo, constitui-se uma forte ligação, de modo que o docente se torna parte do lugar, desenvolvendo uma sensação de pertencimento.

As experiências das/os docentes no ambiente escolar, a partir da natureza dessas experiências, pode tornar a escola um lugar e/ou não lugar (AUGÉ, 2005, p. 73). A escola, como lugar e espaço, tem que ter clareza da importância das experiências sociais que nascem das relações com esse ambiente. Compreender essas relações e aceitar sua existência, por sua vez, nos possibilita perceber que os processos constitutivos de lugar e não lugar dos sujeitos, no espaço da escola da Educação Profissional Técnica Integrada, possibilitam condições que colaboram para a criação de vínculos, de pertencimento ou não, que motivem ou não a realidade pessoal desses/as docentes. Portanto, na perspectiva da concepção de Augé (2005, p. 87) lugar e não lugar podem acontecer, ao mesmo tempo, no âmbito dos Centros de Educação Profissional Técnica Integrada, sendo considerado como lugar por alguns docentes enquanto outros o entendem como um não lugar, observando o tempo das relações e as marcas das experiências de cada um/a. O lugar-escola como um espaço histórico e relacional, onde os/as docentes podem desencadear seus processos de constituição de identidade docente, sendo um ambiente dotado de valor, de sentimentos, de experiências, de sentidos, de vínculos. A escola não lugar é espaço de circulação, as relações sociais não são duradouras, são baseadas em contratos, com discursos prescritivos e imperativos e que não chegam a gerar vínculos.

O docente bacharel ocupa uma posição de entrelugar na docência na escola de Educação Profissional Técnica, entendido a partir da coexistência em seus diversos lugares formativos: o bacharelado não propicia a formação pedagógica para docência, o saber técnico que possui, porém, desprovido desse saber pedagógico para circular nas disciplinas que leciona e, também, da docência em si, iniciada naquele espaço-tempo do exercício do fazer docente, onde são tecidos os fios da/na formação em movimento nas relações que vão sendo estabelecidas.

Conforme Santiago (2000a), o entrelugar é uma condição intermediária em que a/o docente busca as possibilidades e as estratégias nesse percurso de formação para a docência, com seus pares, em serviço, ou a possibilidade da formação continuada promovida pelo órgão estadual responsável. O entrelugar suscita essa possibilidade de discussões, “[...] ligadas ao

campo discursivo em determinado tempo e como operador de leitura em determinado espaço” (p. 28).

4.2 DOS TRAÇADOS NAS COSTURAS ÀS EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA

Ao alinhar, fio a fio, os sentidos presentes nas narrativas dos docentes colaboradores dessa pesquisa, as minhas memórias marcadas pela presença de minha mãe, costureira e professora de corte e costura e os atravessamentos presentes na constituição da identidade profissional forjada nas atividades desenvolvidas na Educação Profissional Técnica na rede de ensino do Estado da Bahia, fui tecendo uma modelagem fluida, movente, cujos sentidos foram sendo agregados à medida que as narrativas marcavam a escrita do texto, tecendo, fiando e bordando. Nesse caminho, as costuras reconheceram, valorizaram e legitimaram os saberes da mãe costureira-professora, “[...] que são saberes práticos, popular, operário, saber ser, saber-fazer, entre outros” (SANTOS, 2002, p. 294). Costurei dimensões esquecidas de alguns dos saberes chamados menores aos saberes do mundo do trabalho das mulheres costureiras juntamente com os saberes construídos pelas trajetórias formativas dos docentes bacharéis.

Sempre reconhecerei a importância das experiências vividas na escola de corte e costura da minha mãe como basilares em minha vida-formação-profissão. A máquina de costura com os pedais moventes pelos pés da mãe costureira-professora, das mãos engenhosas que não apenas obedeciam às engrenagens, mas dos saberes do trabalho presentes no seu ensinar a cortar e costurar e nas aprendizagens que produziam as expectativas nas estudantes e os caminhos que cada uma fazia com essas aprendizagens, na perspectiva do lar ou para o mundo trabalho. As mudanças ocorridas a partir desse lugar, da escola de corte e costura desbravadora da minha mãe, até o trabalho das costureiras, principalmente das mulheres que buscavam consolidar uma profissão rentável, faz parte da história do município.

A minha investigação foi perpassada pelos sentidos de reconhecer e entender um pouco dessa trajetória de vida e da atividade como trabalho. Hoje, apesar dos avanços tecnológicos e das máquinas têxteis moderníssimas, que substituíram muitos trabalhadores da área, ainda sobrevive a opção pela costura como forma de garantir a subsistência. Não esquecendo também as formas de exploração que o mundo da moda desenvolve para transformar essa atividade em trabalho com situação análoga à escravidão.

Trazer o protagonismo dos professores bacharéis da Educação Profissional Técnica Integrada, por meio de suas narrativas, me fez compreender e respeitar o esforço e a resistência nas lutas diárias desses professores, em suas trajetórias de vida-formação-profissão, no processo de constituição da identidade docente.

Nesse sentido, pensar historicamente o processo de vida-formação-profissão do docente da educação profissional requer pensar nos fins da educação em função daqueles a quem esta, no passado, se destinava ou se destina, o que nos faz perguntar quem era e quem são os estudantes da educação profissional? Sabemos que são os/as adolescentes que migraram recentemente do Ensino Fundamental para o Ensino Técnico Integrado, são jovens e adultos também com escolaridade incompleta em busca de formação para o trabalho e que, ao buscar esta modalidade de educação, vêm com expectativa de inserção na sociedade do trabalho e promessa de dignidade para a vida. Neste sentido, a formação continuada dos professores da educação profissional reveste-se de uma importância crucial para o desenvolvimento social e cultural de toda a população.

Gatti (2019, p. 15) colabora nesta discussão, quando menciona que

Considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar 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.

Produzida no bojo do processo histórico de formação da sociedade brasileira, a educação profissional foi sendo instituída de acordo com os objetivos políticos e econômicos que foram regendo a formação da nossa sociedade. Atualmente, a educação profissional compõe a estrutura nacional de ensino, sendo ofertada nos âmbitos estadual e federal, bem como por instituições privadas.

As experiências que constituem a identidade de vida-formação-profissão emergem da interação dialética entre indivíduo e sociedade, num processo de interiorização em que a pessoa é introduzida no mundo objetivo de uma sociedade ou setor dela, neste caso, a escola. As crises nos contextos sociopolítico e econômico nos afetam, principalmente, na forma como as sociedades estão elaborando políticas e práticas educacionais, apresentando uma conjuntura contraditória e divergente, pela qual se percebe um esforço de alinhamento dos diferentes sistemas de ensino, como sempre, a partir de uma lógica externa, colonizadora.

O professor Da Mata, em outros excertos narrativos presentes no texto dissertativo, sinalizou que a sua entrada na docência foi justamente no início da implantação dos Centros

de Educação Profissional Técnica no Estado da Bahia, no interior do estado, e, ao narrar uma experiência com as/os estudantes, registrou o desenvolvimento de um projeto e as buscas iniciais de estratégias para a execução da atividade. Nesse sentido, Garcia (2010) “[...] afirma que o processo de construção de saberes da docência dar-se-á a partir da realidade de onde ensina e para quem ensina”. O contexto em que a narrativa se movimenta reflete as maneiras do professor Da Mata buscar formas de ser docente:

Lembro que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deveria ser desenvolvido pelos alunos em um ambiente fora da escola, e falavam: “é porque quer se exibir, é porque quer se amostrar”, mas eu tinha que levar os alunos pra uma cidade que chamava [...], é um vilarejo que trabalha muito com o couro e todas as casas costuram com o couro. Eles têm uma máquina dentro de casa e todo o povoado vive disso, da costura do couro, de fazer bolsas, carteiras. Então eu os levei para esse local para que observassem o que estava sendo produzido e confrontassem com o que estavam aprendendo na escola. Só que eles tinham muito mais a ensinar a nós professores, porque eles tinham uma experiência muito grande nesse mundo. Então eu transformei um pouco a disciplina e falava de design, dos conceitos de design, das questões de design, mas introduzi muito marketing nisso, de como pode ser visto, de como mostrar, tanto na questão profissional quanto nas questões de qualidade do que você faz e como é importante para o desenvolvimento de um produto. (DA MATA, Extrato da Narrativa, 2020)

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com base na Portaria n. 3.704, de 24 de maio de 2017, é outra opção ao estágio curricular no nível médio profissional, possui carga horária mínima de 140 (cento e quarenta horas) e propicia ao estudante uma forma de aprendizagem reflexiva, autônoma e crítica, pautada na integração entre teoria e prática. Isso porque ao se aprofundar em um objeto de estudo, o estudante e a estudante podem detectar situações-problema a serem resolvidas e buscar soluções para a superação destas. Além disso, o acesso do estudante a essas situações do mundo do trabalho fomenta o arrolamento e a contextualização de saberes e conhecimentos teóricos, muitas vezes aprendidos de forma cartesiana, propiciando uma aprendizagem significativa. No contexto da comunidade, o TCC permite a articulação entre escola e comunidade local, fomentando a aprendizagem para além do espaço escolar e da sala de aula, oportunizando o entendimento da educação profissional como prática social e transformadora da realidade. Ratifica-se que a obrigatoriedade de estágio permanece como única para o curso Técnico em Enfermagem, de forma a cumprir a exigência do Conselho Federal de Enfermagem (BAHIA, SEC/SUPROT, 2018, p. 54).

Outro aspecto enfatizado pelo professor Enzo foi a busca por estratégias para lidar com as diferentes faixas etárias dos estudantes na educação profissional técnica:

Acho que a diferença entre o pessoal do subsequente EJA – Educação de Jovens e Adultos, para o Integrado é que a didática para ensinar o pessoal do Integrado, ela tem que ser mais provocativa. Você tem que atrair mais atenção desses meninos, porque qualquer coisa ele se dispersam, então tem que ser algo realmente que traga para o universo deles, a linguagem da abordagem tem que ser outra, você tem que vir mais para linguagem desse jovem, se você os trata com uma linguagem mais formal, com uma postura mais formal, você acaba criando ali uma antipatia com aluno e dele para o professor, e ele acaba tendo como consequência o desinteresse: “Ah, o professor é chato”, “ah, o professor é velho”, “ah, o professor fala e eu não entendo”. Então, isso não acontece com o subsequente, que você tem jovens também, mas você tem também ali pessoas que já são, às vezes até já trabalham na área. (ENZO, Extrato da Narrativa, 2020)

A narrativa do professor Enzo traz uma observação muito importante. Quando os bacharéis são selecionados por meio dos editais, são informados que os docentes irão desenvolver suas atividades em todas as modalidades de oferta. A Educação Profissional Integrada (EPI) é composta por estudantes adolescentes ou saindo da adolescência, o que se torna um desafio para os docentes que não possuem o preparo pedagógico. Observa-se, por meio dos discursos sobre a EPI, que a integração não acontece nas atuais práticas curriculares na Educação Profissional Técnica Integrada e durante um período havia uma forte fragmentação curricular, pois, duas partes distintas eram observadas: o Ensino Médio e o Ensino Técnico. Havia um discurso de que eram integrados, mas na realidade eram concomitantes.

Ainda sobre o ensino integrado, vejamos a narrativa do professor Da Mata:

Com relação às disciplinas da base comum, temos que pensar em como o aluno compreende essa integração: núcleo comum e profissional técnico. Exemplificando: no componente curricular Língua Portuguesa e Redação, a área do núcleo comum tem que pensar que o Português é universal, fazendo com que o aluno procure articular os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa e Redação para compreender a integração com outras disciplinas, tanto da base quanto das técnicas. Vi somente um professor fazendo isso, que foi um professor de inglês, quando falava de inglês instrumental. Que ele pegava as palavras em inglês que era própria do jargão da profissão e trabalhava essas palavras, ele explicava os jargões em inglês e a necessidade do inglês. A partir daí todas as matérias do curso podem se desenvolver. Um exemplo é expansão marítima, que a partir daí compreende-se a importância de compreender a história de onde surgiu a palavra, que a palavra logística veio do francês, etc. Eu até ensino essas questões do francês, explicando que a logística veio das guerras, acho que a minha pronúncia no francês é horrível, mas é importante essa junção. (DA MATA, Extrato da Narrativa, 2020)

A narrativa do professor denota uma preocupação ao constatar o distanciamento entre Ensino médio e ensino técnico, demonstrando organizações didático-pedagógicas distintas,

com disciplinas fechadas em si mesmo.

O Decreto n. 5154, de 2004, que se transformou na Lei n. 11.741, de 2008, instituiu a Educação Profissional articulada à Educação Básica, no Ensino Médio, nas formas integrada e concomitante; e a forma subsequente ao Ensino Médio. Constitui o novo marco regulatório para a oferta da educação profissional no Brasil, uma vez que altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente, os Artigos 37 a 39 e 41 e 42, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio [...], porém a própria LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao abordar a estrutura dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Título V, reconheceu apenas dois níveis escolares, “I. educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e “II. educação superior” (BRASIL, 1996, Art. 21). A Educação Profissional descrita como “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho e à ciência e à tecnologia” (Brasil, 1996, art. 39) e “[...] desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 40) aparece no Capítulo III da respectiva lei, denotando que a Educação Profissional, em sua composição, já se situa num entrelugar da educação básica, da educação superior e do mundo do trabalho, como se não fizesse parte do sistema educacional.

Diante das inúmeras experiências pedagógicas presentes nas narrativas dos docentes colaboradores da pesquisa, como as já analisadas, muitas merecem compor este texto dissertativo, no sentido em que elas imprimem às trajetórias docentes, sejam dos professores iniciantes, “[...] é o período de tempo que abarca os primeiros anos, [...]. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos” (GARCIA, 2010, p. 27) ou de docentes que vêm atuando há quase 12 anos na Educação Profissional Técnica e que ainda anseiam em participar de alguma formação continuada:

[...] pode ser mais bem entendida como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Convém insistir nessa ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho para se tornar um professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional. (GARCIA, 2010, p. 28)

Segundo Maciel (2016, p. 2-5), um dos primeiros registros que se tem conhecimento sobre curso de formação para a docência data de 1917, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás. Essa instituição habilitou até o final de suas atividades, em 1937, apenas 381

professores e, em sua maioria, habilitados para trabalhos manuais em escolas primárias. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás oferecia dois tipos de cursos básicos: um para formação técnico-profissional e outro para trabalhos manuais. Esta divisão estava relacionada à questão de gênero: alunos cursavam marcenaria e lataria e alunas oficinas de flores, bordados e costura. A intenção do governo era que esta fosse uma instituição modelar, mas acabou se tornando a única escola normal voltada para o ensino técnico, até o seu fechamento (MACIEL, 2016, p. 2-5).

Passados muitos anos da promulgação da LDB, Lei n. 9394/96, a realidade continua a mesma. Os docentes da Educação Profissional Técnica são contratados por sua formação acadêmica ou técnica, baseados na sua experiência profissional, sem que lhes seja exigido ou ofertado qualquer tipo de formação docente.

A professora Assagi marca muito bem em sua narrativa a necessidade de uma articulação mais efetiva das instâncias superiores para a promoção de formação continuada para os docentes que atuam na Educação Profissional Técnica:

Formação? Isso é uma coisa que eu acho muito boa para o professor de educação profissional, quando ele tem a possibilidade de se aprofundar naquela disciplina que ele desenvolve. Eu tenho essa visão assim, sobre a disciplina principalmente a disciplina dita técnica [...]. Isso foi algo muito interessante. Essa formação focada, esse acompanhamento dado ao professor faz toda a diferença na vida, porque motiva o aluno de uma forma diferente. [...] Então foi uma experiência muito marcante e de como é a escola, quando ela tem, vem trabalhando bem integrada com os professores, alinhávamos muitos conteúdos, então todos os professores estavam no mesmo ritmo, então é uma coisa assim muito bacana, mas ao nível de uma formação continuada para lidar com a metodologia foi muito marcante dentro dessa minha trajetória de formação para a educação profissional, isso foi um diferencial grande até mesmo para os estudantes. [...] Quando entrei na docência, na verdade a entrada na educação profissional que me motivou, por exemplo, a voltar a estudar, me aprimorar. [...] Motivada em paralelo a isso pensando muito na possibilidade de continuar na sala de aula da educação profissional, eu comecei também uma complementação pedagógica, que é uma modalidade pra gente conhecer essa parte pedagógica, e também possuir uma Licenciatura Foi na Licenciatura que adquiri. Então é mais um ano de formação somente pedagógica mesmo. Pra gente conhecer a história e sua história, a técnica, mais focada na educação. Então vou mais fazer essas duas atividades em paralelo pra entender mesmo. Isso acabou gerando algumas motivações, pra poder estar melhor em sala de aula. (ASSAGI. Extrato da Narrativa, 2020)

Todas essas dificuldades foram atravessadas pela falta da formação continuada dos/as docentes que atuam na Educação Profissional Técnica Integrada. Os/as docentes são motivados/as e por conta própria realizam cursos de formação continuada, objetivando

atenuar um pouco a falta desse conhecimento do campo pedagógico. Assim, “Quando olhamos para a formação pela perspectiva do sujeito, poderíamos dizer que, a rigor, trata-se sempre de autoformação. [...]” (SOLIGO; PRADO, 2008, p. 3), as modalidades que geralmente se constituem por iniciativa pessoal e que são administradas pelo próprio sujeito que as protagoniza. Entretanto, é necessário destacar as especificidades entre a formação inicial e a continuada. Imbernón (2006), ao se referir ao processo de formação inicial docente, chama a atenção que essa formação não os prepara para o desenvolvimento de novas metodologias, pois, [...] “não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança” (p. 41). Nesse sentido, e diante de todo um contexto de novas demandas para o trabalho docente,

[...] o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão. [...] a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. (IMBERNÓN, 2006, p. 45)

Em um levantamento do estado da arte de pesquisa sobre a profissão docente na Educação Básica, no Estado da Bahia, no período de 2008-2017, no quesito formação continuada, Rios (2020, p. 14) traz o seguinte resultado:

Os estudos sobre formação continuada retratam a formação ofertada, sobretudo, por programas oferecidos pelo Ministério da Educação, redes municipais e estaduais de ensino e pelos(as) próprios(as) professores(as) no cotidiano das escolas (projetos), experiência, ensino e saberes profissionais. Abrangem um total de 41,7% dos trabalhos analisados, indicando um crescimento significativo, a partir de 2014, com a chegada dos trabalhos oriundos dos mestrados profissionais.

Contudo, sabemos que a formação para os/as professores/as da educação profissional é temática, quase que inexistente nas pesquisas do campo da educação. A formação continuada para os/as docentes bacharéis encontra-se entre as minhas inquietações trazidas para a pesquisa: como a formação continuada chega até eles? Sabemos que esses professores são continuamente convidados a participar da seleção para trabalho temporário, começando a docência sem a formação pedagógica. Embora seja prevista na lei, a formação em serviço não ocorre, o que não contribui para o processo de constituição da identidade docente desses/as docentes na Educação Profissional Técnica Integrada. A identidade docente é tecida a partir das experiências na escola e no mundo do trabalho.

Entre as várias narrativas, os sentidos acerca da ausência dessa formação continuada

se revelaram nas trajetórias dos docentes e das docentes, como no trecho a seguir:

Você chegar para um colega que ministra aula de AutoCAD, e que em comum trabalhamos com os alunos a elaboração de plantas em 2D, para informá-lo que a partir de agora vamos trabalhar com o 2D e o 3D. O colega me responde que não sabe desenhar em 3D, que nunca utilizou o desenho em 3D. Questionou como iria ensinar aos alunos em 3D? [...] compartilhei com a minha turma de Desenho Arquitetônico e Desenho Assistido por computador que no meio do semestre iríamos entrar no 3D básico, ensinando como desenhar peças geográficas, geométricas em três dimensões e como eles poderiam utilizar o software. No dia seguinte tinha uma turma inteira na sala da diretora pedindo para ir para outra turma porque o outro professor ia ensinar 3D. Fui chamado pela direção e expliquei que estava seguindo o que a matriz curricular nos sugeria – tem lá 2D e 3D. É o que o mercado de trabalho vai cobrar, não dá pra ficar um semestre inteiro só fazendo plantinha e o aluno vai aprendendo a fazer e os outros quatro meses de aula, eu vou ficar repetindo o mesmo exercício? (ENZO. Extrato da Narrativa, 2020)

O professor Enzo reconhece o quanto é prejudicial para os/as docentes e para os/as alunos/as essa desarticulação presente na narrativa, pois os/as estudantes passam por formações distintas dentro do mesmo espaço, tendo em vista “[...] o professor não é um técnico improvisador, mas sim, um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos e preexistentes”. (SACRISTÁN *apud* NÓVOA, 1999, p. 74).

De acordo com as narrativas das professoras Assagi e Ayana, observamos que o anseio por conhecimentos da Educação Profissional Técnica ancora-se na segurança que ela pode proporcionar à sua prática docente:

Assim eu percebo que a gente é pouco escutado dentro do processo das construções de projetos para o mundo do trabalho, falo assim, o professor mesmo. Por exemplo, na minha trajetória e eu sou professora de educação profissional, mas também eu trabalho com gestão de negócios, eu trabalho com produção cultural, escrita de projeto, a organização de eventos, e venda de produtos culturais. Então eu tenho uma trajetória também de mundo de trabalho que poderia somar com essa perspectiva, porque eu não toco somente na sala de aula falando de conteúdos teóricos. Eu tenho uma experiência prática e isso faz com que eu faça a análise de mercado, com que eu faça que essas experiências se complementem aquilo que eu trago na teoria. (ASSAGI, Extrato da Narrativa, 2020).

Vejo alguns professores utilizando como material didático o papel metro. Lembro da década de 70. Na escola ainda temos professores que não sabem sequer abrir um notebook. A escola recebeu 25 chromebooks, o professor nunca o abriu, porque não sabe para onde vai. Não sabe como fazer uma

impressão. Então a carência de formação continuada em TIC's, é muito grande. (AYANA, Extrato da Narrativa, 2020).

E a professora Assagi também fala da importância no compartilhando de saberes específicos de outras áreas de atuação profissional:

[...] eu percebo que a gente é pouco escutado dentro do processo das construções de projetos para o mundo do trabalho. [...] Então eu tenho uma trajetória também de mundo de trabalho que poderia somar com essa perspectiva, porque eu não toco somente na sala de aula falando de conteúdos teóricos.

Já a narrativa da professora Ayana, quanto à resistência de alguns docentes quanto ao uso de novas tecnologias, indica uma clareza na medida em que compreende que competências podem dar conta das atuais demandas escolares e não deixa de ser um acompanhamento à sua própria formação continuada:

Nesse sentido, o que espero da educação profissional é continuar na luta nesse segmento da educação, espero ser um pombinho, que coloca um pouco do que sabe e pode, para poder apagar esses incêndios, no sentido da falta de interesse, de motivação do aluno, que não pega o caderno para alguns registros, com a desculpa de que “esse negócio de caderno acabou”, que “não preciso de caderno, não preciso fazer anotações”. E a caligrafia? Precisa melhorar caligrafia para fazer-se entender o sistema da escrita. Precisa melhorar a elaboração das ideias. Sou uma professora da EPT que corrijo texto. E pergunto muitas vezes aos alunos, o que é que ele quer daqui a 5 anos? Qual sua perspectiva de vida hoje? O que te limita? Quem é você aluno? O que posso fazer para te ajudar a avançar e perder essa limitação? (AYANA, Extrato da Narrativa, 2020)

A professora Ayana fala das suas preocupações com a socialização do saber do professor para com alunos e alunas, privilegiando que esse saber seja motivador de ações profissionais competentes: “Sou uma professora da EPT que corrijo texto” “[...] O que espero é continuar na luta nesse segmento da educação, espero ser um pombinho, que coloca um pouco do que sabe e pode, para poder apagar esses incêndios, no sentido da falta de interesse”. Nesse sentido, se a formação tem como um dos seus pilares proporcionar a melhoria do trabalho desenvolvido pelos docentes, torna-se imprescindível que sejam constantemente ofertadas oportunidades de formação continuada, possibilitando-os refletir sobre o contexto da escola, os problemas que vivenciam cotidianamente, avaliando-os e buscando novas estratégias para solucioná-los. Como diz Garcia (2009, p. 8):

Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o

assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

A formação de professores é um importante eixo de articulação com os contextos da escola, onde os docentes e as docentes circulam e desenvolvem o seu trabalho por meio das dinâmicas e dos elementos do seu trabalho, deve ser uma ação sistemática, mesmo porque o campo da formação docente é item recorrente nas políticas da educação, que normatizam e norteiam as ações nesse campo.

Na narrativa do professor Da Mata, ele menciona o primeiro curso formativo após a Educação Profissional ser reestruturada no Estado da Bahia, realizado em 2013 e 2014:

Comecei a docência em 2009, em Centro de Educação Profissional no interior da Bahia. Em 2013, fomos inscritos em uma pós-graduação em Educação Profissional. Amei a pós-graduação, gostei muito. Pra mim foi muito válido. Me deu os conhecimentos sobre a questão pedagógica que eu não tinha. A visão pedagógica, sobretudo de educação profissional. O pensamento da educação profissional que é maravilhoso. A ideia de educação profissional, de uma educação inclusiva, de uma educação que prepara, não apenas para o mercado de trabalho, mas que dá uma visão do mundo do trabalho, isso é importante. Essa visão fala do mundo do trabalho, e eu entendi isso quando me envolvi com a educação profissional. O mundo do trabalho é tudo, não é uma questão do mercado do trabalho, é uma visão do que eu tive, minhas trajetórias, não sei se a senhora consegue fazer essa análise, de tudo que eu falei para senhora, a visão do mundo do trabalho. De como as oportunidades surgiram, através da educação. E não apenas da educação em sala de aula, mas educação que eu optei por fazer no meio ambiente de trabalho, mundo do trabalho. E isso em fui compreender na pós-graduação. (DA MATA, Extrato da Narrativa, 2020)

O Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional, formação continuada de professores da rede estadual de educação profissional da Bahia, foi realizado em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no ano de 2013, objetivando reflexões sobre as concepções e práticas educativas relativas às ações pedagógicas e à gestão. Já no ano de 2014, foi realizado o Curso de Especialização em Trabalho, Educação e Desenvolvimento para a Gestão da Educação Profissional, oferecido pelo Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), proporcionando aos professores fundamentação teórica e metodológica assentada em concepções do trabalho como princípio educativo na formação politécnica e na articulação entre trabalho e educação.

O percurso do professor Da Mata, de 2009 a 2013, ano da realização de sua primeira

formação institucional, se desenvolveu pelo autoconhecimento, pois não possuía os saberes “[...] oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Os movimentos que necessitam ocorrer para dar impulso às políticas de formação pedagógica aos docentes da educação profissional técnica, em serviço, são esparsos, retomando as discussões sobre a questão da frágil formação pedagógica dos docentes atuantes na respectiva modalidade de ensino.

Ainda no âmbito da formação continuada dos docentes da Educação Profissional Técnica Integrada da rede pública estadual na Bahia, e atendendo aos anseios dos docentes, foi criado em 2019 um grupo de trabalho voltado para os estudos e a escrita de uma proposta para a realização de formação continuada para os docentes da Educação Profissional Técnica da rede estadual. O grupo era composto por técnicos que atuavam na Diretoria de Organização Curricular e Pedagógica (DIROPE), da Superintendência da Educação Profissional (SUPROT/SEC). Como componente do grupo, esta pesquisadora relata as expectativas geradas pela ausência dessa ação desde o ano de 2014, quando foi realizada a última formação com o envolvimento desses docentes. O projeto foi elaborado envolvendo todos os professores e coordenadores pedagógicos, porém, foi redimensionado com relação ao público que participaria da formação. Os professores não foram contemplados e o curso foi direcionado apenas para os dirigentes escolares e coordenadores pedagógicos, com o compromisso de socialização das temáticas discutidas na formação junto aos professores e professoras:

Recentemente foi aberta uma inscrição que o governo disponibilizou numa faculdade do Espírito Santo. Infelizmente eram poucas vagas para muita gente, eu fiquei no número 400 no sorteio eletrônico. Acho também injusto, deveria ser uma prova. Somente no pólo aqui de Salvador foram mais de mil inscritos. Então, o professor, sobretudo o professor REDA, quer se especializar. Acho que o número de inscrições foi uma boa sinalização para o governo de que ele tem que investir mais nessa questão porque é importante pra gente, é importante para o Estado. Tudo que a gente absorver nós seremos os multiplicadores e eu acredito que sinalizou uma coisa boa, que vai ter mais. A gente vai ter outras oportunidades. (DA MATA, Extrato da Narrativa, 2020)

O professor Da Mata indica uma recente seleção para uma formação continuada, na modalidade EAD, disponibilizada para os docentes da Educação Profissional Técnica da Rede Estadual da Bahia. Foram disponibilizadas para a Bahia somente 200 vagas de um curso financiado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e certificado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Terá duração de 12 meses e carga

horária de 460 horas, distribuídas em um calendário acadêmico de atividades de estudo; aulas; avaliações presenciais no polo para o qual o candidato foi inscrito; atividades práticas e defesa de Trabalho Final de Curso (TFC). “Então, o professor, sobretudo o professor REDA, quer se especializar” (DA MATA, 2020). É como indica Contreras (2016, p. 18): “Y el saber pedagógico que necesitamos nos debería ayudar a no desconectar del mundo escolar con el que nos encontramos”.

A partir dessa narrativa do professor Da Mata, retomo aos meus questionamentos iniciais da pesquisa e como eles foram enredados, fazendo parte das tramas discursivas em minhas análises e o que me nutria em cada uma delas. Os alinhavos tomaram corpo e as costuras, ponto a ponto, foram delineando uma colcha de retalhos, como os mosaicos que buscam sua composição de encaixes coloridos, diversos, sejam nas trocas do ambiente virtual do momento narrativo, no distanciamento que não estava previsto, nos provocando e nos transformando, na busca por outros formatos de conectividade, nos olhares e na escuta, no trabalho colaborativo e sensível, na transcrição das narrativas e no chegar até aqui.

Como são imensos os lugares habitados e transformados em experiências, marcadas em corpos-territórios, possibilitando esse trânsito, encurtando as distâncias em outros mundos possíveis, ou que eles, os docentes bacharéis os tornam possíveis. Como nos diz Nóvoa (1992, p. 16) “[...] a identidade do professor não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. As experiências narradas já integram, a partir dos retalhos recolhidos, a constituição das identidades dos professores bacharéis colaboradores desse estudo e outros ainda serão visitados e revelados em seus bordados singulares ainda por fazer. Sobre a identidade na educação, Rios (2011, p. 93) diz que:

[...] deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada à configuração da existência humana. As práticas sociais, entre elas a educativa, são eminentemente construções sócio-políticas e históricas. Para que se garanta a legitimidade delas, é indispensável que elas sejam construídas pela via coletiva. Sabendo que, de práticas e valores, vão sendo as diferenças expressas nas formações identitárias de cada um, [...] é necessário estudar tais relações em toda sua complexidade, considerando que as relações sociais contemporâneas apresentam, ao mesmo tempo, fluxos culturais e materiais.

Os percursos formativos do professor bacharel da Educação Profissional Técnica são atravessados por essas expectativas, porém, observa-se pelas narrativas que os mesmos não apenas esperam pela oferta de uma formação continuada. Nas narrativas estão presentes as

buscas desses professores pela atualização dos seus conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, formação, práticas pedagógicas, profissionalização e identidade são questões que habitam o percurso de vida-formação-profissão do docente bacharel na Educação Profissional Técnica.

As narrativas da professora Ayana e do professor Assis apontam proximidades entre formação e profissionalização docente:

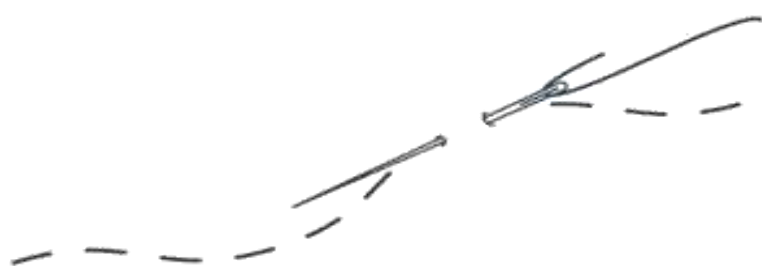
A docência na educação profissional me atrai, eu tenho muita esperança que venha a ocorrer um concurso para profissionais que atuam na EPT da Bahia e que seja para efetivos, assim como aconteceu há anos atrás e que hoje tem essa equipe que eram contadores, administradores, que entraram no Estado. Eu tenho sim essa perspectiva que venha a ser efetivado um concurso para efetivos ainda nesse governo de Rui Costa. Ele poderia fazer uma triagem interna, ver e avaliar o perfil do profissional, porque nós temos professores REDAS com mestrado e doutorado e nós contamos com esses profissionais que estão atuando na EPT. Quero fazer também outras coisas que gosto muito, além da docência na EPT. Ando cheia de expectativas de que acabe a pandemia e tenha condições de realizar minha pós-graduação. Eu gosto de trabalhar, tenho muita energia. (AYANA, Extrato da Narrativa, 2020)

Na escola pública devia ter concurso para REDA. Por exemplo, eu sou engenheiro civil, então o curso de Edificações devia ter concurso para engenharia civil no curso de Edificações, mas não tem, você fica no REDA. Isso é ruim porque no REDA são dois anos. Agora até que melhorou, porque de dois anos pode ser prorrogado para quatro ou seis, então, já foi uma melhora. Mas aí o que acontece? A gente vai ficar sempre fazendo a seleção. (ASSIS, Extrato da Narrativa, 2020)

Os professores relatam o seu desejo de continuar como docentes na educação profissional da rede Estadual e que possam ser efetivados. Mas, pelo histórico levantado com relação aos docentes bacharéis na EPT, a resolução dessa questão é estrutural, perpassando a legislação docente brasileira. A vontade política, principalmente do atual Governo Federal, que se omite no que tange às vidas de brasileiros e brasileiras, os paradoxos entre decretos, resoluções, desenham retrocessos em todos os âmbitos sociais, principalmente na educação.

Segundo Ramalho (2004, p. 39) “[...] o professor constrói saberes, competências, não para autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber e não a exclusão”. A profissionalização docente é uma necessidade, em função da natureza social e educativa desse trabalho. Nesse viés, “[...] cada profissão apresenta sua própria caracterização histórica, disciplinar, sócio-econômica, e política” (RAMALHO, 2004, p. 49). No caso dos docentes, desde a gênese de seus processos históricos constitutivos até o momento apontam para a

necessidade de se valorizar os estudos e as pesquisas referentes ao tema.



O viajante volta já.

José Saramago, 1997

5 ARREMATES FINAIS

Quem começou a tecer a minha história foi minha mãe, costureira e professora de corte e costura que, de forma singular, por sua atividade de trabalho, se tornou inspiração de vida para suas filhas e filho da *Casa das 10 Mulheres e um homem*. Sua atividade como professora era constituída por saberes diversos e as costuras teciam caminhos que não eram somente os traçados pela costura em si. Durante a trajetória de vida- formação- profissão de todas as filhas e do filho minha mãe se manteve sempre presente, nos dando liberdade para nossas escolhas, porém, com o *pulso forte*. Minha mãe costureira- professora mantinha o ritmo do que era tecido primorosamente, equilibrado e entrelaçado como no encontro entre a agulha e a bobina de uma máquina de costura que ia ao fundo, ao profundo da engrenagem e entrelaçava os fios numa costura firme e segura, seguindo na costura. E, assim, a casa, as dez filhas, o filho e as alunas da escola iam sendo orientadas e não controladas.

Enfim, muitas de nós traçamos nos riscos da nossa trajetória a docência como profissão, atravessadas por nossas histórias de vida- formação. A costura, como algumas outras profissões, sempre foi uma força produtiva feminina muito importante e hoje, pelos alinhamentos vistos no processo histórico de sua evolução, vestiu-se de contornos modernos e tecnológicos e foi se adequando ao mercado de trabalho, mas os sentidos produzidos pelas costuras na vida de quem foi tencionada/o por essa atividade marcaram muito fortemente pelas experiências. Desde os primeiros percursos históricos sobre os quais tomei conhecimento nesse estudo até os tempos atravessados na vida- formação- profissão de minha mãe foram marcados por momentos difíceis de desrespeito à mulher e ao que ela produzia. Minha mãe, Estefânia Mascarenhas Rios Menezes, a partir desse estudo, me fez tomar conhecimento de muitos aspectos velados de ações do feminino e nessa pesquisa pude revelar alguns, como a (re)existência feminina no trabalho, na docência.

A minha história veio sendo construída, ponto a ponto, a partir daí. Pontos da minha história de vida- formação- profissão, como a docência em uma área técnica como a costura, fizeram sentido por meio das minhas inquietações com relação à docência dos professores bacharéis na Educação Profissional Técnica.

Chego ao arremate final desse estudo, que objetivou compreender os Modos de ser professor/a na Educação Profissional Técnica Integrada: o tecer da vida- profissão, ao buscar sentidos nas trajetórias de vida- formação- profissão dos/as docentes envolvidos/as, percebo que os/as docentes bacharéis chegaram à docência pelos movimentos da vida- trabalho, não por uma construção formativa para a referida profissão. Eles/elas ocupam, inicialmente, a

profissão docente como um não lugar, lugar transitório, de passagem. Com o tempo, os/as professores/as bacharéis tornam-se de fato professores/as e constituem sua identidade docente a partir das diversas socializações realizadas/construídas no cotidiano da escola, ficando em formação permanente.

O estudo demonstrou que as oportunidades familiares, as experiências profissionais e sociais de cada docente, aliadas aos seus próprios processos internos de construção das suas identidades, contribuíam constantemente para a constituição das identidades pessoal e profissional. Agregam-se aí os saberes e as experiências da infância, da família, da literatura, da política, do cenário e do contexto do tempo vivido e experienciado, que lhes permitiram tornar-se os profissionais que são.

Nas narrativas dos/as professores/as, as memórias das trajetórias de vida-formação-profissão continuavam lá, nos lugares que se revelavam, à medida que davam sentido para a pesquisadora no momento da análise, adensadas de significações marcadas pelas experiências da trajetória de cada um/a que faz parte de um grupo com condições sociais específicas, pois, a partir de uma formação bacharelesca, sem as especificidades pedagógicas exigidas para o exercício da docência, tornaram-se professores da Educação Profissional Técnica.

Na Bahia, os docentes das disciplinas técnicas são selecionados para exercer suas atividades na Educação Profissional Técnica por meio de contratação temporária, a partir das áreas a que se referem os cursos oferecidos com base em seus conhecimentos técnicos e/ou em sua prática. Nas narrativas analisadas, a preocupação com o término desse período é presente, podendo gerar descontinuidade na escola atual, ou, por meio de outra seleção, passando a atuar em outra escola. Os professores bacharéis, no movimento das identidades, atravessam do não lugar para o entrelugar. Ocupam duas profissões, duas formações. Ser e não ser professor. As experiências construídas antes, durante e depois de tornarem-se professores e professoras, atravessados pelos mais diversos contextos sociais, são campos de forças que reverberam no processo de escolha pela docência também como uma profissão, uma situação de percurso entre um lugar e outro, com o intento de que todos os lugares se comunicam com todos. No entrelugar, ao viver todas as experiências que a docência lhe proporciona, o/a professor/a pode “[...] ter o sentimento do retorno, de uma recuperação do tempo e do lugar perdidos” (CARLOS, 2007, p. 65), sendo forjada sua identidade na relação entre o sujeito e o lugar. O lugar fronteiro dessa identidade vai sendo tratado ao longo das narrativas, em um processo de constituição da história da profissão docente em suas vidas. Ao narrar tal jornada nesse entrelugar, registram as preocupações quanto à readaptação do novo lugar e, como diz Larrosa (2002, p. 25), “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou

uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Nesse caso, o processo é marcado pelo novo, podendo gerar, nesse processo, tensão ou não.

As considerações e reflexões presentes nas narrativas referentes aos marcadores sociais das diferenças foram agregadas às composições da identidade docente desveladas pela constituição de si como docente. Entendo o/a docente bacharel como um ser social e culturalmente constituído em meio às discussões sobre gênero, raça, sexualidade, classe, nacionalidade, religião, geração e muitas outras cujo eixo é a diferenciação das pessoas, como o outro se constitui e, ao mesmo tempo, como é constituído pelos outros. As falas presentes nas narrativas demonstram que a maioria dos/as docentes vivenciaram momentos de tensionamentos que provocaram posicionamentos em suas trajetórias de vida- formação- profissão, porém, poucos se dão conta da importância dessa discussão sobre a diversidade na escola, nos encontros diários com alunos e alunas e toda comunidade escolar.

No movimento narrativo, os modos de ser professor assumem contornos muito específicos de quem atua na área profissional técnica, pois, no geral, os/as docentes bacharéis não possuem formação pedagógica que fundamente suas atividades na docência, resultando nas estratégias do *modo de fazer* em salas de aula ou nas oficinas e laboratórios específicos da área profissional técnica, nas improvisações e nos conhecimentos tecidos a partir da experiência em sua área de formação.

A formação continuada aparece como a mais relevante, já que a formação inicial se deu por meio de sua área no bacharelado, necessitando do lastro pedagógico para as suas atividades docentes, tendo como referência o desenvolvimento de uma prática pedagógica de educação humana omnilateral, tornando a escola e suas aulas locais de discussões e ampliações dos seus referenciais como docente da área profissional técnica integrada ao Ensino Médio, aprofundando-se sobre os fundamentos filosóficos pedagógicos da Educação Profissional Técnica, seja no currículo e na organização do seu trabalho pedagógico, atrelando esses conhecimentos dos conteúdos da Base Comum aos específicos, que interagem com o processo educacional dessa modalidade de ensino. Enfim, promovendo o encontro pedagógico com a profissão docente, provocada por experiências experimentadas em sala de aula e em contextos externos, em diálogo com a comunidade escolar.

Diante das narrativas dos docentes, percebo a necessidade de adensar a formação continuada para os/as docentes que atuam nesta modalidade de educação. Há necessidade de estabelecer um plano de formação continuada para esses profissionais, uma vez que em seus contextos as escolas que ofertam educação profissional integrada assumem identidades próprias, contextualizadas aos Territórios de Identidade e, sendo a escola promotora da

expressão dessa identidade, necessita da implantação desse plano de formação continuada atrelado à formação que ocorre continuamente no cotidiano da escola.

Nesses arremates finais retomo a pergunta inicial: como se constitui a identidade profissional do docente bacharel na Educação Profissional Técnica Integrada, na rede estadual? Aprendi que a constituição da identidade docente é produzida em movimentos, em diferentes políticas de sentidos, atravessadas pelas memórias, pelas experiências familiares, escolares e profissionais. E, assim, vamos nos tornando professores, tecendo relações nas trocas com nossos pares, com consciência sobre nossas experiências, nos nossos protagonismos individuais e coletivos que ampliam a cada dia nossas narrativas de vida-formação-profissão.

Finalizo refletindo sobre quanto foram intensas minhas experiências vividas no processo desse estudo. Reflexões da minha participação no todo, o que ocorreu dentro e fora de mim, e como sobrevivi aos tempos em que foram produzidos os estudos para chegar até aqui. Retomando a memória, os caminhos percorridos, ponto a ponto, esses bordados-vida tecidos nesse texto foram atravessados por muitos desafios enfrentados, mas cheguei até aqui. Eu, minha mãe costureira-professora e os/as professores/as docentes bacharéis compomos hoje uma outra costura de vida-experiências que habitam outros lugares na profissão docente.

REFERÊNCIAS

AMADO, 4. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

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. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papirus, 1994.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução Maria Lúcia Pereira. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**. Lisboa: Editora 90, 2005.

AUGÉ, Marc. **Para onde foi o futuro?** Campinas: Papirus, 2012.

BAHIA, Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia. **Cartilha do PPA Participativo**, SEPLAN, Salvador, 2007. Disponível em: http://www.ppaparticipativo.ba.gov.br/downloads/pdf/cartilha_ppa.pdf Acesso em: 6 nov. 2019.

BAHIA. Decreto n. 11.355, de 04 de dezembro de 2008. Dispõe dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia, dispõe sobre a criação do Conselho e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Secretaria de Educação, Salvador, BA, 04 dez. 2008.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. **Portaria n. 15.285, de 10 de outubro de 2009**. Dispõe sobre transformar o Colégio Estadual Severino Vieira em Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador. Disponível em: http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/sites/default/files/canal_escolas/arquivos/educ_profissional_Decretos11355.pdf. Acesso em: 16 de jun. de 2020.

BAHIA, Superintendência de Educação Profissional (SUPROF). **Desenvolvimento metodológico, formação, produção de dados estratégicos e de ferramentas de apoio à gestão da educação profissional da Bahia**, convênio SEC/SUPROF e DIEESE, 2012. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/relatoriotecnico/2013/suprofSubIAssessoriaImplantacaoConselhosCentrosTerritoriaisEstaduais.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.
BAHIA. **Projeto Político Pedagógico-PPP**. Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira (CEEPSV). Salvador: CEEPSV, 2017-2021.

BAHIA, Superintendência de Educação Profissional (SUPROF). **Rede Estadual de Estadual de Educação Profissional e Tecnológica/2020**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoprofissional1>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002.

BENJAMIN, Walter. O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila *et al.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, João. **Reflexões sobre moda**, v. II. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32303969-Historias-joao-braga.html>. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942. Estabelece a lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. 10 abr. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 27 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**. Brasília, dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6.302/2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado, Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. **Programa Levantamentos Geológicos Básicos do Brasil - PLGB**. Jacobina – Folha SC.24-Y-C, Estado da Bahia. Escala 1:250.000. Organizado por Antonio Rabêlo Sampaio, [Reginaldo Alves dos Santos, Antonio José Dourado Rocha e José Torres

Guimarães]. Brasília: CPRM/DIEDIG/DEPAT, 2001. Disponível em: https://rigeo.cprm.gov.br/jspui/bitstream/doc/16850/1/Rel_Chorroch%C3%B3.pdf. Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. Casa Civil. Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Brasília, DF. 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Casa Civil, Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Brasília, DF. 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 out. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: **Banco de teses**. 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007. Disponível em: https://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**. Salvador, v.1, n. 1, p.14-30, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703>. Acesso em: 17 jul. 2021.

CORREIA, Eleonor; CAJUI, Norma; MELO, Célia (org.). **Educação, escola e cidadania:** espaços educativos na construção dos saberes. Rio de Janeiro: Autografia, 2018. E-book. Disponível em: https://issuu.com/editorainbraedh/docs/miolo_educacaoescolaecidadania23d17246d59f23. Acesso em: 27 maio 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DONATO, J. **Trama e Urdidura.** Cuiabá: Gazeta Digital, 2014. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/articulas/terca-feira/jair-donato/trama-e-urdidura/433695>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DUBAR, Claude. **A Socialização.** Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora EDUSP, 2009.

DUBAR, Claude. Construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Tradução Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago., 2012.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In:* NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASQUETTI, Débora Russi; SIMILI, Ivana Guilherme. A moda e as mulheres: as práticas de costura e o trabalho feminino no Brasil nos anos 1950 e 1960. **Revista História da Educação**, v. 21, n. 53, p. 267-283, set./dez., 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005a.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I.** Tradução Flávio Paulo Meurer. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: EDUSF, 2005b.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação.** n. 8, p.7-2, jan./abr., 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez., 2010.

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.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPÆ**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

GOMES, N. L. Professoras negras: trajetória escolar e identidade. **Caderno CESPUC de Pesquisa**. Belo Horizonte, n. 5, p. 55-62, abr., 1999.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. LP Caminhos do coração, EMI/Odeon, 1982.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 02 maio 2021.

JOFFILY, Ruth. O Brasil tem estilo? Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 1999.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 19 abr. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre Narrativas e identidade. Prefácio. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-22.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MACIEL, Paulo Castor. A construção de uma prosopografia dos docentes de matemática da Escola Técnica Nacional (1942-1965). **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. São Paulo, SP, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5221_3006_ID.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

MORICONI, I. Introdução: crítica, escrita, vida. *In*: MORICONI, I. (org.). **35 ensaios de Silvano Santiago**. Seleção e introdução de Italo Moriconi. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 7-19.

MENEZES, Graziela Ninck D. **Entre Mitos e Narrativas**: a docência na educação profissional técnica. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Experiências do corpo-território: possibilidades afro-brasileiras para a Geografia Cultural. *Élisée – Revista de Geografia da UEG*, v. 6, p. 116-128, 2017.

MIRANDA, E. O. Corpo-Território: Reflexões para a emancipação humana. *In*: MIRANDA, E. O. **Vozes da educação**, v. 4, São Paulo: Dialogar, 2018.

MIRANDA, E. O. **O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) – Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/97/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Eduardo%20Miranda.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

MOMBERGER, Christine Delory-Momberger. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez., 2012.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez., 2015.

- MOURA, J. F. e NACARATO, A. M. A Entrevista Narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 2, jan./abr., 2017.
- NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**, 1-2-3 (VII), p. 435-456, 1989.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de Professores**. Porto: 2000, p. 11- 30.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2007.
- PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.
- PRADO, G.V. L. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p.149-165, 2013.
- RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- RICOUER, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação. O discurso e o excesso de significação**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.
- RICOEUR, Paul. **O discurso da ação**. Lisboa: Edições 70, 2014.
- RIOS, Jane A. V. P. Modos de habitar a profissão docente na educação básica: Estado da arte das pesquisas na Bahia. In: **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 01-24, out./dez. 2020.
- RIOS, Jane A. V. P. **Ser e não ser da roça, eis a questão: identidades e discursos na escola**. Salvador: EDUFBA, 2011a.
- RIOS, Jane A. V. P. Professor da roça, aluno da cidade: identidades e discursos na escola. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 127-136, jul./dez, 2011b.

RIOS, Jane A. V. P. Identidades docentes na roça: narrativas de formação. *In: Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 17, n. 29, p. 89-113, jan./jun., 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, António et al. Profissão professor*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Lisboa: Caminho, 2002.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Lisboa: Companhia das Letras, 1997. EBook. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Viagem-Portugal-Jos%C3%A9-Saramago-ebook/dp/B0004GSOCC>. Acesso em: 5 abr. 2020.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000a.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In: SANTIAGO, Silviano. Uma literatura nos trópicos*. Ensaios sobre dependência cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000b, p. 9-26.

SANTIAGO, Silviano. Crítica cultural, crítica literária: desafios do fim do século. **Revista Iberoamericana**, v. LXIII, n. 180, p. 363-377, jul./set., 1997.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SCHMIDT K. L. A teoria da experiência hermenêutica de Gadamer. *In: SCHMIDT K. L. Hermenêutica*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014, p. 140-188.

SCHÜTZ, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Quem forma quem, afinal? *In: Adriana Alves Fernandes Vicentini (org.). Professor formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. *In: MOURA, D. H. (org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 409-434.

SUÁREZ, D. H. Profissão docente na América Latina: cenários da (pós)pandemia: Reflexões sobre a profissão docente na América Latina. **IV Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: Profissão docente em questão**. 17 a 19 de mar. 2021. Universidade do

Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2021. 1 vídeo (1h38m). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=omYzVbGsuNw>. Acesso em: 25 abr. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TELLES, J. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 34, p. 79-92, 1999.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME

RESOLUÇÃO N. 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ - Cidade: _____ - CEP: _____

Telefone: () _____ () _____.

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

TÍTULO: MODOS DE SER PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA: O TECER DA VIDA-PROFISSÃO

OBJETIVOS:

- Caracterizar a Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio da Rede Pública Estadual;
- Identificar o perfil socioprofissional dos professores bacharéis da Educação Profissional Técnica;
- Analisar os modos de ser do professor, construídos pelos bacharéis na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, por meio das narrativas dos docentes.

ESPAÇO: Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira (CEEPSV). Praça Almeida Couto, Nazaré, Salvador–Ba.

SUJEITOS: Docentes bacharéis que atuam no Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão Severino Vieira, na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **MODOS DE SER PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA: O**

TECER DA VIDA-PROFISSÃO, de responsabilidade da pesquisadora **LÚCIA MARIA MENEZES SILVA**, que tem como objetivo compreender como se constituem as identidades do profissional docente bacharel que atua na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio da Rede Pública Estadual. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, como:

- a) Contribuições no desenvolvimento de estudos sobre as políticas públicas para essa modalidade de ensino – educação profissional técnica;
- b) Compreensão das marcas e experiências determinantes no processo de formação e desenvolvimento da identidade docente;
- c) Novas reflexões acerca dessa modalidade de ensino que carece de legislação específica;
- d) Repensar possíveis preparações pedagógicas, com vista à docência para o Ensino Profissional, que articule os conhecimentos específicos, os saberes pedagógicos e a ação educativa.

Caso aceite, o/a Senhor(a) será convidado/a a participar de entrevista que será gravada em vídeo/áudio pela pesquisadora e, também, responder a um Questionário Socioprofissional. Devido à coleta de informações e mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, a pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida, formação e profissão dos professores, podendo causar constrangimento e situações vexatórias na publicização das suas narrativas, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes. E, mesmo considerando que não há confidencialidade em torno das entrevistas narrativas, as/os quais serão submetidas/os, comprometo-me em manter o sigilo de suas identidades, adotando a substituição dos seus nomes verdadeiros por nomes fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientações da Resolução n. 196/96 Conselho Nacional de Saúde. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o/a Sr(a) não será identificado/a. Caso queira, (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso o/a Sr(a) queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o/a Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

Lúcia Maria Menezes Silva – Rua Padre Casemiro Quiroga, 176. Condomínio Mansão Perestroika, Edifício Ouro Ap. 1002 – Imbuí – Salvador – Bahia – CEP: 41920.400. Fone (71) 99995-6943 (Mestranda responsável pela pesquisa)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - Avenida Cardeal da Silva 523- Ed. Liliana- Apto. 703- Federação- Salvador- Bahia- CEP: 40.203.305. Fone (071) 92043623 (Orientadora do curso de mestrado)

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n, antigo prédio da Petrobras, 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **MODOS DE SER PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA: O TECER DA VIDA-PROFISSÃO**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da responsável pela pesquisa

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Local: **Reunião *online* com TeamLink**

Link para ingressar na reunião:

Objetivo: Compreender como se constituem as identidades do profissional docente bacharel que atua na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio da Rede Pública Estadual, na perspectiva das experiências de vida-formação-profissão.

Informações preliminares que antecedem a Entrevista Narrativa

- Agradecimentos ao participante pela colaboração em participar da pesquisa;
- Breve explanação sobre a pesquisa e o papel do docente colaborador;
- Informar o tempo estimado de duração da entrevista e sobre os riscos de algum problema; de perda da conexão. Caso ocorra, marcaremos outro momento;
- Informar novamente sobre as questões que envolvem a confidencialidade;
- Observar que o participante tem a liberdade de responder alguma questão ou abster-se em alguns casos, devido ao caráter intimista de algumas questões postas;
- Ratificar a ciência do documento TCLE, remetendo-o *online*, assinado;
- Elucidar outras questões que podem surgir;
- Solicitar ao participante permissão para gravar em áudio e imagem a entrevista;

Os diálogos com os docentes nas entrevistas narrativas serão conduzidos a partir dos seguintes eixos temáticos, seguidos pelos disparadores:

1. Experiências pessoais (família, origem).

Disparadores

- Quem sou eu?
- De onde vem, nome, idade, escolaridade, residência;
- Como foi a infância, a adolescência, a vida;
- Contexto familiar e social;

2. Experiências de formação (escolarização, formação inicial, formação continuada, aspectos considerados significativos para o processo formativo inicial e entrada na profissão – paralela e docente);

Disparadores

- A entrada na escola;
- As experiências/recordações no processo de escolarização: As professoras, as aprendizagens, as dificuldades, as referências etc.
- Como se via enquanto estudante;
- Como fez o 2º grau? O que cursou? Como foi?

- Motivações para a escolha da formação/bacharelado;
 - Experiências da formação na graduação
 - Pós-graduação;
 - Experiências formativas para docência/Os investimentos na formação;
3. Experiências profissionais (caso tenha outra profissão, paralela à docência, discorrer sobre ela e as suas interfaces com a docência). Em relação à profissão docente, tratar de formação específica para a docência, formação em serviço, condições de trabalho docente, profissionalização, entre outros. Quais as principais experiências de vida, formação e profissão constituem a docência dos professores da EPT. Quais as implicações das experiências de vida, formação e profissão e dos sentidos de técnica e de trabalho sobre a docência dos professores da EPT.

Disparadores

- Como aconteceu a iniciação na profissão primeira;
 - Tempo de profissão;
 - Experiências formativas marcantes da profissão e do mundo do trabalho;
 - Motivações para a escolha da docência na EPT;
 - Experiência da pessoa e do docente hoje na EPT;
 - Exercício da docência na Educação Profissional Técnica Integrada;
 - Implicações das experiências da profissão na interação com a docência e o mundo do trabalho;
 - Perspectivas na docência na EPT.
4. O cenário de pós-pandemia poderá vir à tona nas narrativas, sendo considerado como resultado da pesquisa.

APÊNDICE C – EIXOS TEMÁTICOS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

EIXOS TEMÁTICOS PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

As entrevistas narrativas foram desenvolvidas a partir dos eixos temáticos abaixo:

Eixo temático 1:

1. Experiências pessoais (família, origem)

Eixo temático 2:

2. Experiências de formação (escolarização, formação inicial, formação continuada, aspectos considerados significativos para o processo formativo inicial e entrada na profissão – paralela e docente);

Eixo temático 3:

3. Experiências profissionais (caso tenha outra profissão, paralela à docência, discorrer sobre ela e as suas interfaces com a docência). Em relação à profissão docente, tratar de formação específica para a docência, formação em serviço, condições de trabalho docente, profissionalização, entre outros. Quais principais experiências de vida, formação e profissão constituem a docência dos professores da Educação Profissional Técnica. Quais as implicações das experiências de vida, formação e profissão e dos sentidos de técnica e de trabalho sobre a docência dos professores da Educação Profissional Técnica.