



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6590 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT09 - Trabalho e Educação

## PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA NO IFBA – IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Graziela Ninck Dias Menezes - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia  
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

### 1 INTRODUÇÃO

O texto resulta de uma pesquisa que teve por objetivo cartografar a profissão docente em contextos de diversidade na Educação Profissional Técnica. A pesquisa de cunho qualitativo desenvolveu-se por meio de um questionário survey, aplicado com docentes que atuam em Cursos de Ensino Médio Integrado - EMI de dois campi, aqui definidos como 1 e 2, do Instituto Federal da Bahia - IFBA. As informações colhidas[1] no questionário foram apresentadas como disparadores em rodas de conversa com docentes que participaram da pesquisa. Por fim, por meio de cartas pedagógicas, seis docentes revelaram como compreendem a profissão diante a presença de sujeitos da diversidade.

Entre os resultados encontrados, apresentamos uma discussão acerca dos modos como o processo democrático preconizado pelas diretrizes e concepções apresentadas na implantação dos IF vem correndo riscos no contexto analisado, considerando como a participação dos professores/as nas decisões vem se realizando.

O processo de ampliação da rede federal e da constituição dos Institutos Federais – IF, revelou-se como uma política democrática de acesso ao EMI não apenas pelo aumento de matrículas, mas pela inclusão[2], de sujeitos da diversidade que outrora não adentravam à rede federal de educação. Ainda nessa direção, em 2013, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTNM, ou seja, há uma mudança no projeto político e pedagógico da instituição, que vai exigir a organização de ações e projetos que congreguem o trabalho de toda comunidade, em especial, dos/das docentes.

Assim, percebemos que os/as professores/as são convocados/as a recompor suas práticas e a repensar o projeto de educação e de escola. Desse modo, há uma demanda para o trabalho docente, entendido nesta pesquisa como ação que se realiza na dinâmica coletiva centrada na construção do projeto de escola (NÓVOA, 2002).

Posto isso, enveredamos no universo da pesquisa buscando na cartografia realizada compreender como o/a docente está realizando seu trabalho, reconhecendo que há neste uma

dimensão material, mas também há outra dimensão que é intangível e que se traduz nos modos como os/as docentes vão ressignificando suas relações com os demais sujeitos com quais convive e realiza a profissão.

## **2 ISOLAMENTO E CONFLITOS NO TRABALHO DOCENTE – PREJUÍZOS AO PROJETO DEMOCRÁTICO NO IFBA**

Entendemos que o trabalho docente é invariavelmente atravessado pelas relações históricas, sociais e políticas que se estabelecem entre humanos, portanto sua constituição revela-se na especificidade da tarefa educativa, que envolvem subjetividades, particularidades das realidades e modos de organização de uma coletividade traduzida no cotidiano da escola, nas quais os sujeitos ali inscritos vivem.

Desse modo, o exercício dessa profissão não se limita apenas na relação pedagógica produzida no ensino, mas na participação da construção do projeto da escola, na organização das ações que pensam as relações com as comunidades e contextos produtivos. Portanto, significa que professores/as devem participar e saber participar das tomadas de decisões em todas as esferas que constituem seu trabalho.

Nóvoa (2007) ressalta que apesar dos processos de racionalização do Estado moderno, que marcaram a história da profissão docente e, em especial, destacamos o movimento de disputa constitutivo dessa profissão no interior da Educação Profissional no Brasil (MACHADO, 2008), há sentidos constituídos pelos/as professores/as no seu fazer cotidiano, que resulta na forma como se posicionam diante das diretrizes constituídas pelas próprias instituições de ensino, pelos modos como se organizam e se relacionam com os contextos socioculturais.

No caso dos IF, reconhecemos que estes foram pensados como um espaço de educação pública e uma instituição que se compromete com o desenvolvimento local. Assim, coaduna-se com a ideia da democracia multicultural proposta por Tubino (2016b), pois consiste na construção de um espaço público deliberativo, que assegure a participação da sociedade civil nas decisões e na construção de políticas públicas.

Entretanto, o autor chama atenção de que só será possível pensar em democracia na sociedade se fizermos com que ela se realize nos seus microespaços. Para o autor, os espaços públicos de deliberação democrática estão colonizados por uma razão monológica e paradigmas culturais hegemônicos. Assim, a primeira tarefa é a descolonização dos espaços públicos deliberativos. E as escolas públicas, herdeiras de um modelo estatal fundado nos pilares da modernidade são reconhecidamente um destes espaços. Portanto, as experiências produzidas nesse contexto deliberativo têm ressonâncias no modo como os docentes vão constituindo sentidos para seu fazer, pois o enredamento de suas ações no seio da escola que propicia a mobilização para atuar no projeto da instituição.

A discussão sobre os modos como os/as professores/as exercitam seu trabalho revelou um cenário de conflitos e tensões, que desencadeiam processos de acirramento dos afetos e da colegialidade. Isso nos faz pensar que a construção de uma proposta de educação que prima pela democracia pode estar em risco se, nos intramuros da instituição, não há condições para que os sujeitos que produzem a educação ocupem os espaços deliberativos, possibilitando o diálogo e fomento da inclusão.

Nas rodas de conversa os/as professores/as debateram o entendimento de participação e de democracia que consideram vigente na instituição e que se reverbera no modo de construção ou não de espaços deliberativos. Quando perguntados/as se participam de decisões pedagógicas os percentuais nos dois campi de quem concordava com essa afirmação

ultrapassou 70%. Mas, quando se questionou a participação sob a instância administrativa ou financeira esse percentual caiu nos dois campi abaixo de 20%. Diante dessas informações eles/elas foram unânimes na problematização sobre o conceito de participação nas decisões da escola como afirmou o professor Délcio.

Eu vi uma confusão nessa decisão pedagógica. Porque quando aparece aqui se eu participo das decisões pedagógicas, porque quem diz que concorda, que vai, deve ser somente naquelas decisões de calendário, de final e início da unidade, de quando é que vai ser o conselho de classe, coisa desse tipo. (Professor Délcio[3], Campus 2, Roda de Conversa, 2018).

A narrativa do professor sintetiza o que foi apontado nas conversas entre os pares. Ficou posto que o nível de participação dos professores se restringe a formalidades ou pequenas decisões que não poderiam ser feitas sem uma “legitimação” ou que não alteram consistentemente as políticas pedagógicas dos campi. Convocados/as apenas para decisões que não impactam ou possibilita pensar o exercício da profissão, esse nível de participação exclui docentes de uma condição autônoma, posto que as ações legitimadas apenas favorecem o discurso de que foram tomadas decisões com anuência deles.

As narrativas nos levaram a pensar se os *campi* estudados se constituem em espaços democráticos, considerando como nas suas microrrelações se desvelam as condições de participação dos sujeitos. Nas circunstâncias narradas, os/as professores/as são apartados da possibilidade de definição do projeto político educacional que os conduzem, levando a uma descrença no próprio exercício profissional.

Isso acaba levando os/as professores/as a discutirem qual a posição que ocupam no interior da profissão, a que servem os momentos de discussão, já que percebem que suas posições não são consideradas. Apesar de mais de 70% dos/as professores/as afirmarem que são comunicados das decisões nos campi, revelaram que a ideia de participação fica muito em detrimento de haver ou não comunicação das decisões tomadas pelos gestores.

Os/as professores/as ainda respondem em percentuais acima de 90% que possuem controle de suas atividades de ensino no que tange a decidir sobre o programa de conteúdo. As questões revelam que os/as docentes caminham sozinhos ou com pares, sem a presença da gestão da escola no que se refere à realização de alguma de suas atividades, o que mostra uma contradição nas informações, pois se houvesse uma efetiva participação nas decisões pedagógicas, sendo estas coletivas, as decisões sobre alterações curriculares ou de calendário seriam produzidas em diálogo com demais docentes. Essa observação se consolida diante algumas narrativas

Eu acho que o que nos falta aqui no IFBA é o que eu chamo de articulação pedagógica. [...] o fato de que os projetos, eles acontecem, mas não tem o caráter de serem projetos do nosso instituto, são projetos do professor, dos professores. Isso, a meu ver, denuncia essa falta de articulação pedagógica. (Professor Fábio, Campus Valença, Roda de Conversa, 2018).

As narrativas evidenciam que além do espaço deliberativo de decisões pedagógicas há uma ausência da coordenação pedagógica para possibilitar troca de partilhas entre os docentes. Ao não serem percebidas em caráter institucional, as práticas realizadas por docentes e vistas como atividades isoladas, não conseguem integrar docentes de campos diversos de conhecimentos, promovendo ainda mais uma dicotomia entre formação para o trabalho e formação cidadã, o que se opõe as orientações das DCNEPTNM. Nóvoa (2002)

alerta que um dos maiores desafios para a profissão docente, inclusive, para a defesa da escola como espaço público, é a inserção do princípio da colegialidade docente no trabalho profissional, entendendo colegialidade não apenas como colaboração, mas como “modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à coparticipação e à partilha profissional (NÓVOA, 2002, p. 45).

A construção de espaços onde a visão monocultural prevalece nas instâncias de deliberação, exclui a possibilidade de um diálogo e de produção de uma autorregulação coletiva. Nesse caminho, a escola como espaço público se torna um espaço colonizado, reproduzidor de uma lógica de exclusão e hierarquia.

Tubino (2016a) refletindo sobre a construção de práticas democráticas nos microespaços da vida social chama atenção de que é preciso construir nas escolas situações dialógicas onde as pessoas sejam reconhecidas e se prevaleça a possibilidade e a disposição de escuta do outro em sua singularidade. O autor adverte que como espaço de encontro, a escola tem possibilidades de construção de laços afetivos potentes que permitem ver o mundo a partir da fusão de horizontes. Entretanto, se outro se torna incomensurável, se nega qualquer caminho para construção de um diálogo intercultural que para o autor se fundamenta na possibilidade de realizar uma hermenêutica onde não há uma disputa que tente encerrar a palavra do outro, mas que abra canais para os sentidos que os sujeitos têm sobre o mundo possam ser proferidos. Assim, a criação de espaços de diálogo intercultural precisa estabelecer encontro de racionalidades e de sensibilidades.

Alguns/Algumas professores/as apontaram que há situações claras de perseguição contra docentes, quer seja no acompanhamento de processos administrativos, quer seja para assegurar direitos como afastamento para estudos ou ainda na distribuição de privilégios. Essa observação se entrecruza com as informações do questionário. Ao se perguntar se ocorrem casos de assédio moral, 58% dos/as professores/as do campus 1 e 44% dos/as docentes do campus 2 afirmaram que ocorrem assédio moral. Essa situação gera entre os/as professores/as ainda mais um sentimento de isolamento e de desvalorização profissional, posto que vai se evidenciando a construção de uma cultura conflituosa onde as diferenças de posições e as diversidades dos modos de ser dos/as professores/as vão ganhando contornos de disputa e tensões.

Nessa direção, refletimos que esse cenário foi propício para o empobrecimento da participação dos sujeitos nos espaços de democracia deliberativa. Nóvoa (2007) corrobora com essa discussão, mostrando que a profissão docente estando sob tutela estatal, gerou desmotivação pessoal, elevados índices de absentismo, desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a profissão. O cenário gera um quadro de insatisfação com as relações constituídas nos campi como relata a professora Cássia

Eu acho engraçadas essas relações que sua pesquisa está apontando, uma boa parte dos professores está satisfeito. Essa satisfação diz respeito, eu não sei dizer em relação a quais aspectos, mas [...] falou e eu concordo com ele muito mais em relação à remuneração, porque para mim no ponto de vista relacional, o Instituto Federal da Bahia, não sei se os outros são assim, ele é extremamente desorientador, ele não favorece os afetos [...] esta instituição não favorece que as relações sejam saudáveis, **acirram** os conflitos, **acirra** as mágoas, **acirra** as picuinhas, não consegue ter uma cultura mais agregadora para o meu ponto de vista. (Professora Cássia, Campus 1, Roda de Conversa, 2018).

Na narrativa apresentada, a professora destaca que o ambiente do trabalho nos campi tem gerado um desconforto que impacta nas relações interpessoais entre docentes, na construção de uma ambiência de afetos positivos que possibilite o desenvolvimento do

trabalho colaborativo. Destaca que percebe a construção de dissensos atravessando ações desde a reitoria até chegar no campus, configurando esse movimento como um modo de condução da gestão que desestabiliza o trabalho docente ao ponto de esse cair no espontaneísmo. Ao chamar atenção de que há um acirramento nos conflitos e mágoas, ela revela que condições são construídas ou ignoradas potencializando a situação hostil. Sem espaços de diálogos construídos, os conflitos existentes vão produzindo sequelas, sendo represados e gerando processos do adoecimento.

A discussão ainda revelou uma crise vivida pelos/as docentes que se dá em relação a satisfação e expectativa profissional. Ao serem questionados/as sobre esse aspecto os percentuais apontados no questionário mostram alto grau de satisfação e de expectativa de continuar na profissão, chegando ultrapassar números de 80% nos dois campi. Entretanto, os/as professores/as disseram, por unanimidade, que a satisfação advém dos salários, o que possibilitou melhoria na condição socioeconômica dos docentes e advém das condições materiais de trabalho que possibilitam a realização e atividades.

A docência caracterizada em crise por uma docente, ainda revelou que uma dos problemas centrais se referiu à escolha que fizeram na carreira e na instituição. Conseguem enxergar a condição privilegiada[4] que possuem como docentes da Rede Federal de ensino, entretanto, se veem dentro de manter-se na carreira, de ter perspectiva profissional, mas de conviver com situações de conflitos e acirramentos afetivos.

Os conflitos existentes ainda foram revelados como práticas onde grupos se formam conforme afinidades políticas, ideológicas, por áreas de conhecimento ou por outras posições que vão demarcando guetos profissionais. Assim, a ação coletiva fica prejudicada e com isso, a possibilidade de construção de um espaço de diálogo onde o projeto político da escola seja construído sob vias de consolidar uma perspectiva democrática e inclusiva.

Essa situação gera uma ruptura no coletivo docente e, segundo Nóvoa (2002), é emergente novas formas de organização da profissão e as culturas partilhadas são centrais na construção de uma prática profissional na docência, pois os espaços coletivos de troca e atividade reflexiva constroem um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os/as professores/as se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional”. (NÓVOA, 2009, p. 21). Assim, compreendemos que a lógica de formação de grupos não favorece a construção de um modo de viver a profissão que potencialize a compreensão das singularidades dos sujeitos e a superação de um modelo que coloniza a vida, os modos de ser e viver a profissão por meio de uma cultura de isolamento e silenciamento dos/as professores/as.

## 8 CONCLUSÃO

O trabalho docente no IFBA, no período pesquisado, mostrou-se submetido à uma lógica de isolamento diante a ausência de espaço democrático, tanto no que se refere à construção do projeto da escola, como na própria articulação das ações docentes. Tal realidade foi apontada como um problema que atravessa os modos de ação da gestão geral da instituição e dos campi e da coordenação pedagógica, pois não favorecem a articulação e integração das atividades docentes.

Sem a construção da escola como espaço de democracia multicultural os objetivos da instituição que perpassam pela inclusão de sujeitos da diversidade e a implementação das DCNEPTNM, mostram-se em risco, posto que eles não se realizam apenas pelo acesso das

peças a instituição, mas pela construção de espaços deliberativos que dialogue com a diversidade constitutiva das comunidades e dos modos de ser das pessoas que nela vivem.

Compreendemos como caminho a construção proposta por Tubino (2016a) que consiste na construção de espaço de aproximações afetivas que transforma o diálogo em uma situação de abertura existencial. Esse encontro é uma ação ser reconhecida pelos/as docentes como fulcral para a construção de uma nova colegialidade que perpassa pela reconstituição da escola como espaço público deliberativo, fortalecida na ação coletiva e dialogada pode ser uma saída para o enfrentamento de uma lógica aviltante que cria dissensos e fragiliza a colegialidade docente e o projeto da democracia multicultural preconizada pelos IF.

## REFERÊNCIAS

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2007. p. 13-30.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

TUBINO, Fidel. *La interculturalidad em cuestión*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2016a.

TUBINO, Fidel. Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, v. 33, p. 69-77, 2016b.

---

[1] O trabalho de campo foi realizado em 2018, refletindo a realidade do período. Atualmente, o IFBA passa por nova gestão que foi eleita naquele ano, a partir de uma pauta em defesa do fortalecimento da democracia, tendo por slogan “Junt@s somos mais”.

[2] Entendemos que o processo de inclusão se deu também por outros dispositivos que mudaram políticas educacionais vigentes. Entre estes dispositivos podemos citar a Lei nº 11.645/08 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e o Decreto nº 5.296/04, referente ao atendimento às pessoas com deficiência.

[3] Em atendimento às normas do Comitê de Ética baseadas na resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, os professores colaboradores foram identificados por pseudônimos, garantindo-lhes a preservação da identidade ao longo da pesquisa.

[4] Em comparação com salários de professores da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia, considerando o título de especialização e carga horária de 40hs, os professores do IFBA ganham 20% a mais, destacando-se que a carga horária de aulas na RFEPT é em média 50% menor que na rede estadual.